



Das männliche Kind im zeitgenössischen Kinder- und Jugendroman

Gremm, Anastasia

Publication date:
2013

Document version
Tidlig version også kaldet pre-print

Citation for published version (APA):
Gremm, A. (2013). *Das männliche Kind im zeitgenössischen Kinder- und Jugendroman*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Ph.D.-Dissertation

Das männliche Kind im zeitgenössischen Kinder- und Jugendroman

Anastasia Gremm

Vorgelegt an der humanistischen Fakultät der Universität Kopenhagen, Institut für Anglistik, Germanistik und Romanistik am 10. Juni 2013

Vejleder/Betreuerin: Birthe Hoffmann, Ph.d., Universität Kopenhagen

Bivejleder/zweite Betreuerin: Nina Christensen, Ph.D., Universität Aarhus

Danksagungen

An allererster Stelle möchte ich natürlich meinen beiden Betreuerinnen für ihren Input, ihre Geduld und die vielen ermutigenden Worte während dieser drei Jahre danken. Birthe Hoffmann zudem insbesondere für die Hilfe bei der Bewältigung des universitären Bürokratie-Dschungels, und Nina Christensen für ihre Unterstützung bei der Bekanntmachung mit einem mir bis dahin relativ unbekannten Forschungsfeld. Danke!

Als nächstes sei Prof. Dr. Hans-Heino Ewers von der Goethe-Universität in Frankfurt am Main gedankt, der mich im Wintersemester 2011/2012 als Gast an seinem Institut für Jugendbuchforschung aufnahm und an seinen Seminaren teilnehmen ließ. Ihm und den Kollegen des Instituts möchte ich für die herzliche Aufnahme und die vielen Einsichten bedanken, die ich dank des Aufenthalts am Institut und der Teilnahme an den lebhaften Diskussionen in den Seminaren habe erlangen können.

Natürlich möchte ich mich auch bei den Kollegen des Instituts bedanken, insbesondere Jesper Kruse, Daniel Midena und Jessica Ortner, die mir vom ersten Tag an und bis zum letzten mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben, und mir mit den gemeinsamen Mittagessen und Kaffeepausen sowie ihrer stets guten Laune und ihrem fantastischen Humor auch die weniger angenehmen Tage versüßt haben.

Zuletzt sei noch Freunden und Familie gedankt, die mich während der letzten Jahre trotz meiner gelegentlichen Unerträglichkeit ertragen haben, und vor allem während der letzten Monate meine häufige Abwesenheit toleriert haben.

Resumé på dansk:

Ved at undersøge fremstillingen af det mandlige barn i en række udvalgte samtidige børne- og ungdomslitterære værker vil denne afhandling analysere, hvorledes samfundsmæssige normer og værdier tematiseres i disse. Grundlaget for denne undersøgelse er formodningen, at ungdomslitteratur altid har en socialiserende funktion, med eller uden intention fra forfatterens side, idet den bidrager til reproduktionen af socialt konstruerede handlings- og tankemønstre.

De normer og værdier som denne afhandling er særlig interesseret i, er tæt forbundne med spørgsmålet om konstruktionen af kønnet og placeringen af barnet i den sociale orden. Derfor vil de mandlige hovedpersoner blive undersøgt i en række forskellige sociale kontekster (i omgangen med begærsobjektet, i familien, blandt jævnaldrende) og afslutningsvis blive betragtet som en afspejling af det samtidige samfund. Centralt for tekstanalyserne vil være personkarakteristikken og fortællesituationen samt positioneringen af den formodede unge læser (her betegnet som den "abstrakte læser") og den formodede voksne læser (dvs. formidleren, betegnet som den "tiltænkte læser"), som tilsammen fungerer som bærere af de nævnte værdier.

Tekstkorpusset, som også inkluderer oversatte værker, er sammensat ud fra følgende kriterier: 1) Børne- eller ungdomsromanen skal enten have været nomineret til en pris eller været nævnt i en liste af anbefalinger, som udtryk for en positiv sanktionering. 2) Denne sanktionering skal have fundet sted mellem 2000 og 2009. 3) Bogens anbefalede aldersgruppe skal være fra 11 og til 13 år. 4) Romanens hovedperson skal være af det mandlige køn. Ved at bruge disse kriterier er 40 udgivelser blevet identificeret som værende relevante. Idet afhandlingen ønsker at gennemføre et kvalitativt og ikke et kvantitativt studie, er antallet af udgivelser som skal analyseres blevet yderligere indsnævret til otte. Teksterne som har været underkastet en grundig analyse er: Kathrin Schrockes *finding alex*, Meg Rosoffs *What I Was*, John Greens *Looking for Alaska*, Graham Gardners *Inventing Elliot*, Anthony McGowans *The Knife That Killed Me*, Kirsten Boies *Nicht Chicago. Nicht hier.*, Mikael Engströms *Isdraken* og E.R. Franks *America*.

Abstract in English:

By examining the male child in a number of sanctioned contemporary literary publications for children and young adults, this dissertation aims to identify some of the norms and moral values currently held in the world outside the book. An assumption underlying this present study is that literature for young readers always has a socialising character, i.e. contributes to the reproduction of socially constructed patterns of cognition and action, even if the producer(s) intend otherwise.

This dissertation is particularly concerned with those norms and moral values, which are closely related to questions of gender construction and the positioning of the child in the social order. The male protagonist will be examined in a number of social contexts and with regard to his function as a reflection of contemporary society. The focus will be on character construction and narrative situation as well as the positioning of the imagined young reader (referred to here as the “abstract reader”) and the imagined adult reader (i.e. the mediator, referred to here as the “intended reader”), who – in combination – are attributed certain norms and moral values.

The textual corpus, which also includes translated works, has been put together using the following criteria: 1) The children and/or young adult novel must have received a nomination for a book prize or a mention on a list of recommendation, and thus been “sanctioned”. 2) This sanctioning must have happened at some point between 2000 and 2009. 3) The book’s recommended age must be 11, 12 or 13. 4) The novel’s protagonist must be male. Using these criteria, a corpus of 40 publications was identified. In line with the qualitative, rather than quantitative, nature of this study, the selection needed further narrowing. The final number of analysed works was thus reduced to eight. These eight texts, which undergo a thorough analysis in this dissertation, are: Kathrin Schrocke’s *finding alex*, Meg Rosoff’s *What I Was*, John Green’s *Looking for Alaska*, Graham Gardner’s *Inventing Elliot*, Anthony McGowan’s *The Knife That Killed Me*, Kirsten Boie’s *Nicht Chicago. Nicht hier.*, Mikael Engström’s *Isdraken* (published in English as *Thin Ice*) and E.R. Frank’s *America*.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitende Bemerkungen	7
	Aufbau der Arbeit.....	9
2	Ausgangsposition	14
2.1	Was ist Literatur? Konzept nach Iser	14
2.2	Spezialfall KJL.....	17
	KJL: Freiraum oder Mittel des Ordnungserhalts?	21
	Das Kind im Buch.....	22
2.3	„Kindheit“ – Konzept und historische Entwicklung.....	23
	Historische Entwicklung des Kindheitsbegriffs und der KJL	25
	Kindheit heute.....	33
2.4	Kindheit und Gesellschaft	35
	Sozialtheoretischer Exkurs: Zur Natur der sozialen Ordnung	35
	Das Konzept „Kind“ und der Erhalt der sozialen Ordnung	39
	Männlichkeitsdiskurs und das männliche Kind.....	44
2.5	Kindheitskonzept und KJL-Produktion	55
	KL vs. JL	60
	Der Männlichkeitsdiskurs in der zeitgenössischen KJL	62
2.6	Zusammenstellung des Textkorpus.....	72
	Kategorisierungsversuche kinder- und jugendliterarischer Werke.....	73
	Weitere Eingrenzung des Textkorpus	78
3	Literaturtheoretische und methodologische Aspekte	82
3.1	KJL als Vermittlerliteratur.....	83
3.2	Rezeptionsästhetische Überlegungen	85
3.3	Die Erzählinstanz.....	91
3.4	Anmerkungen zur Figurenanalyse	102
3.5	Kommunikative Situation im kinder- und jugendliterarischen Text („Doppelkommunikation“)	105
4	Analyse des Textkorpus	113
4.1	Das Objekt der Begierde	113
4.1.1	Kathrin Schrocke: <i>finding alex</i> (2006).....	116
4.1.2	Meg Rosoff: <i>Damals, das Meer</i> (2009 [2007])	128
4.1.3	John Green: <i>Eine wie Alaska</i> (2007 [2005])	144
4.1.4	Zusätzliche Bemerkungen.....	151
4.2	Machtverteilung in der Peergroup	155
4.2.1	Graham Gardner: <i>Im Schatten der Wächter</i> (2004 [2003]).....	158
4.2.2	Anthony McGowan: <i>Der Tag, an dem ich starb</i> (2009 [2008]).....	175
4.2.3	Kirsten Boie: <i>Nicht Chicago. Nicht hier</i> (1999).....	184
4.2.4	Zusätzliche Bemerkungen.....	189
4.3	Das männliche Kind in der Familie	194
4.3.1	Die Familie in den bisher analysierten Texten	196
4.3.2	Die Familie und der Staat: Mikael Engströms <i>Ihr kriegt mich nicht!</i> (2009 [2007])	211

4.4	Der Heranwachsende und sein Körper als Spiegel der Gesellschaft	225
4.4.1	<i>E.R. Franks Ich bin Amerika (2005 [2002])</i>	229
4.4.2	<i>Abschließende Bemerkungen</i>	247
5	Konklusion: Ideologie, Narratologie und das männliche Kind im Text.....	251
6	Abschließende Bemerkungen.....	267
7	Bibliographie.....	269

1 Einleitende Bemerkungen

„The critical and analytical discourses relating to children’s literature have seemed surprisingly slow to generate a body of discussion drawing conceptually on the discourses dealing with masculinities in literary and cultural theory more generally, while at the same time maintaining a clear grasp on the more specific ontological and social issues pertaining to textual representations created for the young, such as the thematic dominance within the literature of social issues and character development.“
(Stephens 2002a: x)

In obigem Textauszug aus der Einführung seines 2002 erschienenen Sammelbandes *Ways of Being Male* beklagt John Stephens die mangelnde Aufmerksamkeit, welche man in der Kinder- und Jugendliteraturforschung der Männlichkeitsproblematik bisher hat zukommen lassen. Wie auch in der allgemeinen Genderforschung (und in anderen an Genderforschung ausgerichteten Fachbereichen), hat der Fokus der meisten literaturwissenschaftlichen Untersuchungen lange Zeit auf der Frau gelegen, auf der Repräsentation von Weiblichkeit und weiblicher Perspektive und, damit einhergehend, der Aufdeckung impliziter frauenverachtender Botschaften. Die Frage danach, wie männliche Körper und Verhaltensmuster innerhalb desselben patriarchalischen Kontextes konstruiert werden, schien auf Grund der Auffassung vom Mann als das „unmarkierte“ Geschlecht, als derjenige, der keinerlei lebens einschränkende Restriktionen zu fürchten hatte, weniger dringlich, und ist erst kürzlich zum Thema geworden. Im Rahmen der KJL-Forschung wurde mit der Veröffentlichung der bereits erwähnten Aufsatzsammlung *Ways of Being Male* der erste signifikante Vorstoß in dieses Forschungsgebiet unternommen. In den verschiedenen Aufsätzen der Sammlung werden Themen abgesteckt wie der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Männlichkeitsschemata und Unterschiede hinsichtlich der ihnen zugestandenen Handlungskompetenz, die narrative Umgestaltung von Männlichkeit, aber auch Aspekte wie Transvestismus und die Bedeutung des Körpers für den Prozess des *Gendering*. Die untersuchten Werke reichen dabei von Bilderbüchern über Erstlesewerke bis hin zu Werken für ältere Kinder und Jugendliche.

Ich möchte nun mit dieser Arbeit die Diskussion um das männliche Kind bzw. den männlichen Jugendlichen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) um einen Beitrag erweitern. Dabei geht es mir nicht nur darum, verschiedene Aspekte männlicher Identitätskonstruktion und -verhandlung zu untersuchen und entsprechende Muster herauszufil-

tern. Vielmehr bin ich daran interessiert, anhand der Untersuchung des männlichen Kindes bzw. Jugendlichen die Norm- und Wertvorstellungen zu identifizieren, welche den offiziellen Diskurs der extradiegetischen Welt beherrschen.¹ Um dies zu bewerkstelligen, sollen eine Reihe positiv sanktionierter Werke einer gründlichen Analyse unterzogen werden. Hauptuntersuchungspunkte bilden dabei die Männlichkeitsaushandlung des Protagonisten in verschiedenen sozialen Kontexten, die Positionierung dieses Protagonisten im Buch, d.h. in der Hierarchie der Diegese, die Positionierung und Bedienung des angenommenen jungen Lesers (hier als „abstrakter Leser“) und die Positionierung und Bedienung des angenommenen erwachsenen Lesers (hier als „intendierter Leser“). Den Ausgangspunkt bildet dabei die Annahme, dass KJL immer auch einen sozialisierenden Charakter hat, d.h. immer – wenn auch unbeabsichtigt – dazu beiträgt, bestimmte, gesellschaftlich konstruierte Wahrnehmungs- und Handlungsschemata in ihren Lesern zu reproduzieren.

Das Textkorpus, welches auch übersetzte Werke umfasst, wurde anhand folgender Kriterien zusammengestellt: 1) Der Kinder- bzw. Jugendroman muss entweder durch eine Nominierung für einen Buchpreis oder durch die Nennung auf einer Empfehlungs-/Bestenliste eine positive Sanktionierung erfahren haben. Primär hierbei berücksichtigt wurden: Der *Deutsche Jugendliteraturpreis*² (der einzige Staatspreis für Literatur, seit 1956 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gestiftet), der *LUCHS des Monats*³ (wird seit 1986 von *Radio Bremen* und der *Zeit* verliehen, seit 1997 auch als *LUCHS des Jahres*) und *Die besten 7 Bücher für junge Leser*⁴ (monatlich veröffentlicht in der Zeitschrift *Focus* und in der gleichnamigen Radiosendung des *Deutschlandfunks*). 2) Die Sanktionierung muss zwischen 2000 und 2009 stattgefunden haben. 3) Das Buch wird für Leser ab 11, 12 oder 13 Jahren empfohlen. 4) Der Protagonist des Romans ist männlichen Geschlechts. Insgesamt fanden sich 40 Kinder- und Jugendbücher, welche alle diese Kriterien erfüllten. Da es sich bei dieser Arbeit jedoch um eine qualitative, nicht quantitative

¹ Unter Verweis auf John Stephens' ideologiekritisch ausgerichtete Arbeit *Language and Ideology in Children's Fiction* (1992) und Bernd Dolle-Weinkauffs Rekonstruktion der ideologiekritischen kinderliterarischen Diskussion in Deutschland, macht Emer O'Sullivan darauf aufmerksam, dass „[b]isherige ideologiekritische Studien zur Kinderliteratur [...] vornehmlich produktionsästhetisch orientiert [gewesen seien]; sie decken Elemente in Texten auf.“ (ebd.: 194f.) Einen Zusammenhang zwischen ideologischer Vermittlung und Subjektkonstitution herzustellen, sei dabei jedoch verpasst worden.

² Vgl. <http://www.djlp.jugendliteratur.org>

³ Vgl. <http://www.zeit.de/themen/kultur/literatur/luchs>

⁴ Vgl. <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/jungeleser/>

Untersuchung handelt, musste die Zahl der zu analysierenden Werke weiter reduziert werden. Aus den 40 bis dahin identifizierten Werken wurden daher die für die Fragestellung dieser Arbeit thematisch und narratologisch interessantesten ausgewählt, sodass sich letztlich das folgende Textkorpus ergab: Kathrin Schrockes *finding alex* (2006, D), Meg Rosoffs *Damals, das Meer* (2009/2007, UK), John Greens *Eine wie Alaska* (2007/2005, US), Graham Gardners *Im Schatten der Wächter* (2004/2003, UK), Anthony McGowans *Der Tag, an dem ich starb*, (2009/2008, UK) Kirsten Boies *Nicht Chicago. Nicht hier.* (1999, D), Mikael Engströms *Ihr kriegt mich nicht!* (2009/2007, S) und E.R. Franks *Ich bin Amerika* (2005/2007, US).

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass sie dem Leser eine umfassende Einsicht in die theoretischen und methodologischen Überlegungen erlaubt, welche der hier durchgeführten Untersuchung zu Grunde liegen. Dabei war es mir besonders wichtig, meine Herangehensweise an das männliche Kind bzw. den männlichen Jugendlichen und, damit einhergehend, an Werke der KJL ausführlich zu begründen. Diesem Zweck dienen die beiden ersten Kapitel der Arbeit, Kapitel 2 und 3.

In **Kapitel 2** wird die Ausgangsposition für diese Arbeit herausgearbeitet. Unter Heranziehen von Wolfgang Isters theoretischen Überlegungen zum Wesen der Literatur wird dabei dargelegt, welches Verständnis von Literatur der Arbeit zu Grunde liegt, und inwiefern KJL diesem Verständnis nach einen Spezialfall bildet. Entscheidend dabei ist die Frage danach, welche Funktion der KJL zugeschrieben wird: Ist sie Augenöffner (wie im Falle ästhetisch anspruchsvoller Literatur), da sie den Leser dazu anregt, die extratextuelle Realität kritisch zu bedenken, oder aber Mittel zur Verfestigung bereits vorhandener, womöglich auf wackeligen Füßen stehender Systeme (wie im Falle trivialer, didaktischer, propagandistischer Literatur), da sie zur Reproduktion erwünschter Wahrnehmungs- und Handlungsschemata beiträgt? In der KJL-Forschung gehen die Stimmen hierzu auseinander: Eine Fraktion lehnt die Kategorisierung von KJL als „Zweckliteratur“, das heißt stark sozialisierend ausgerichteter Literatur, vehement ab, die andere weist auf die schiere Unmöglichkeit hin, ein KJL-Werk zu finden, das keinen sozialisierenden Charakter hätte. In diesem Kapitel wäge ich die beiden Positionen gegeneinander ab, bevor ich mich auf Seiten der letzteren stelle. Dabei werde ich argumentieren, dass KJL in ihrer

sozialisierenden Funktion sehr nah an Louis Althusser's Ideologische Staatsapparate rückt, selbst wenn sie die Kriterien ästhetisch anspruchsvoller Literatur erfüllt.

Diese Annahme soll durch den Blick auf die historische Entwicklung des Konzeptes „Kind“ und der dazu parallel verlaufenden Entwicklung der KJL gestützt werden. Für den historischen Überblick habe ich mich hauptsächlich Lloyd deMause's *Psychogenetische[r] Geschichte der Kindheit* bedient, in welcher er die These aufstellt, dass Beziehungen zwischen Eltern und Kind (die ich als stellvertretend für die Beziehung aller Erwachsenen zu allen Kindern sehe) als zentrale Antriebskraft für historischen bzw. gesellschaftlichen Wandel gehandelt werden können. Anhand der historischen Übersicht über die Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung soll die Konstruktion der Konzepte „Kindheit“ und „Jugend“ veranschaulicht werden, und auch wie eng die KJL-Produktion mit diesem Konzept verbunden ist. Zusätzlich soll ein kurzer Überblick zum Konzept von Kindheit gegeben werden, das heute im sozialwissenschaftlichen Feld gehandelt wird. Während ich mir durchaus darüber im Klaren bin, dass das Kindheitsbild auch innerhalb der verschiedenen Forschungsfelder variieren kann, möchte ich trotzdem die Gelegenheit nicht ungenutzt lassen, dieses Bild als eine Art „Schablone“ für die Evaluierung meiner Textanalysen zu verwenden.

Im darauffolgenden Segment wird hauptsächlich unter Rückbezug auf Doris Bühler-Niederbergers Arbeit *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse: Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum* die Schlüsselrolle diskutiert, die dem Kind im Erhalt der sozialen Ordnung beikommt. Den Kern der Diskussion bildet dabei das zweiseitige Potenzial des Kindes, welches sowohl das Potenzial hat, die gegebene soziale Ordnung zu stärken und ihren Erhalt zu gewährleisten, als auch das Potenzial, die Ordnung der Dinge zu stören, sie gar zu zerstören. Einen Aspekt, den Bühler-Niederberger in ihrer Arbeit jedoch unbeachtet lässt, ist, dass es zwischen weiblichem und männlichem Kind zu unterscheiden gilt. Geht man davon aus, dass – wie häufig beklagt wird – unsere Gesellschaft patriarchalisch ausgerichtet ist, müsste das bedeuten, dass die Sozialisierung des männlichen Kindes angesichts seiner zukünftigen Rolle als Mann mit besonderer Aufmerksamkeit beobachtet werden würde.

Für das männliche Kind bzw. den männlichen Jugendlichen ergibt sich zusätzlich eine ganz andere, doch nicht minder komplexe Problematik als für das weibliche Kind, v.a. angesichts der höchst widersprüchlichen Anforderungen, denen es zum einen als Kind und

zum anderen als Mann begegnet. Aus dem Grund soll Kapitel 2.4 mit einem Überblick über die Entstehung der (noch relativ jungen) kritischen Männerforschung und deren bisherigen Erkenntnisse, sowie über die Konsequenzen dieser Erkenntnisse für das männliche Kind abgeschlossen werden. Im letzten Segment von Kapitel 2 soll dann zum einen dargelegt werden, was die in diesem Kapitel vorgelegten Erkenntnisse (über das Kind als Konzept, über seine Rolle in der Gesellschaft und über die Besonderheiten des männlichen Kindes) für die KJL-Produktion bedeuten, und zum anderen, wie die KJL-Forschung bisher auf die relativ neu entdeckte Problematik des männlichen Kindes reagiert hat – wie schon John Stephens bemerkte: noch kaum.

Das Kapitel wird letztlich mit einer Begründung für die Zusammenstellung des Textkorpus abgeschlossen. Ich werde dabei erläutern, weswegen ich mich gerade für die Untersuchung *positiv sanktionierter* Werke entschlossen habe, weswegen ich mich gegen ein nationalliterarisches Korpus entschieden habe und auch gegen die Fokussierung auf einen bestimmten Autor, und letztlich, weswegen ich meinen Textkorpus auf Werke beschränkt habe, die für Leser ab 11, 12 oder 13 Jahren empfohlen werden.

In **Kapitel 3** geht es zum einen darum, die theoretische Herleitung für meinen Zugang zu den Texten darzulegen. Ausgehend von der Klassifizierung von KJL als „Vermittlerliteratur“ (nach Ewers) und angesichts der großen Bedeutung, die ich in meiner Arbeit dem erwachsenen Leser, also dem Vermittler, beimesse, orientiere ich mich bei der Erarbeitung meines Analysewerkzeugs zunächst an rezeptionsästhetischen Ansätzen. Dabei verknüpfe ich einen Ansatz, der den Text selbst als Hauptantriebskraft der ästhetischen Erfahrung sieht (Wolfgang Iser), mit einem anderen Ansatz, der dem sozialen Kontext die Funktion der primären Triebkraft beimisst (Stanley Fish). Mit der Kombination dieser beiden Ansätze kann die gesamte Dimension der Leseerfahrung abgedeckt, und das Zusammenspiel inter- und extratextueller Elemente in der ideologischen Vermittlung aufgezeigt werden.

Im darauffolgenden Segment des Kapitels geht es um die Bestimmung des konkreten Analysewerkzeugs. Dabei handelt es sich zum einen um das von Gérard Genette in seiner Arbeit *Die Erzählung* bereitgestellte Instrumentarium, das hier für die Untersuchung der Erzählsituation eingesetzt wird, und zum anderen, um Carsten Gansels Adaption von Manfred Pfisters Zugang zur Analyse von Figurenkonzeption und – charakteristik im dramatischen Werk. In Kombination sollen diese beiden eine gründliche

Untersuchung von *histoire* und *discours* ermöglichen und damit die Auffindung der ideologischen Inhalte der Texte gewährleisten. Mit den bis dahin erarbeiteten Erkenntnissen soll abschließend die kommunikative Situation des kinder- und jugendliterarischen Werkes näher bestimmt und erklärt werden, weswegen in der vorliegenden Arbeit vom erwachsenen Leser als „intendiertem Leser“ gesprochen wird und vom jungen Leser als „abstraktem Leser“, und weswegen diesen Konzepten bei der Auffindung im Text eingeschriebener Norm- und Wertvorstellungen solch eine wichtige Rolle beigemessen wird.

Kapitel 4 stellt das Analysekapitel dar. **Im ersten Segment** wird das männliche Kind im Umgang mit seinem Objekt der Begierde untersucht. Dabei werden neben einer konventionelleren Liebesgeschichte (John Greens *Eine wie Alaska*), auch zwei unkonventionellere betrachtet. In Kathrin Schrockes *finding alex* verliert sich der männliche Protagonist in seiner Faszination für den androgynen Alex, in Meg Rosoffs *Damals, das Meer* kämpft der Protagonist mit seiner Liebe für den gleichaltrigen Finn – der sich letzten Endes als Mädchen herausstellt. **Im zweiten Segment** rückt die Männlichkeits- und Machtaushandlung unter Gleichaltrigen in den Fokus der Untersuchung. In Graham Gardners *Im Schatten der Wächter* wird anhand der Leidensgeschichte des Jungen Elliot, der es aus eigenem Antrieb schafft, sich aus der Opferrolle zu lösen, u.a. der Gegensatz von „gespielter“/„aufgesetzter“ und „wahrer“ Identität thematisiert. Anthony McGowans *Der Tag, an dem ich starb* gestattet einen weiteren Einblick in das „Theater der Männlichkeit“, diesmal jedoch mit Fokus auf den sozialen Kontext der englischen Arbeiterklasse. Das letzte unter dem Aspekt „Peergroup“ zu behandelnde Werk ist Kirsten Boies *Nicht Chicago. Nicht hier*. Dieses wird primär dazu genutzt, aufzuzeigen, welche Rolle Erwachsenen im jugendlichen Handlungsraum zukommt – nämlich keine. **Im dritten Segment** von Kapitel 4 wird das männliche Kind bzw. der männliche Jugendliche im Verhältnis zu seiner Familie, genauer gesagt seinen Eltern und, wo es sich anbietet, besonders seinem Vater analysiert. Es wird ein jedes der bis dahin behandelten Werke daraufhin untersucht, welche Familienformen in ihm propagiert werden, welche Position dem Kind im Buch zukommt und welches Reaktionsmuster die Eltern-Kind-Beziehung in der Diegese bestimmt. Im zweiten Teil des Familiensegments, das dem Thema staatlicher Eingriffe in die Problemfamilie gewidmet wird, rückt die Männlichkeitsproblematik in den Hintergrund. Mit der Betrachtung von Mikael Engströms *Ihr kriegt mich nicht!* soll primär untersucht

werden, wie der Umgang des Staates/der Gesellschaft mit dem männlichen „Problemkind“ im fiktionalen Text verarbeitet wird. **Im vierten und letzten Segment** schließlich wird der heranwachsende Körper als Spiegel der Gesellschaft ausgelegt. Im Zentrum steht dabei E.R. Franks Roman *Ich bin Amerika*, der die Geschichte des im Laufe seiner Kindheit mehrfach traumatisierten Amerika erzählt. Amerikas traumatisierter, d.h. „defekter“ Körper wird hierbei als Reflektion einer „defekten“ Gesellschaft betrachtet.

2 Ausgangsposition

2.1 Was ist Literatur? Konzept nach Iser

„Der literarische Text ist ein fiktives Gebilde, und damit meint man in der Regel, daß ihm die notwendigen Realitätsprädikate fehlen. Denn literarische Texte erschöpfen sich nicht darin, empirisch gegebene Objektwelten zu denotieren; ja, ihre Darstellungsintention zielt auf das, was nicht gegeben ist.“ (Iser 1976: 87)

Wie Wolfgang Iser in oben aufgeführtem Zitat darlegt, präsentieren bzw. konstruieren literarische Texte kein Abbild der extratextuellen Wirklichkeit und haben auch gar nicht den Anspruch, dies zu tun. Der literarische Text lässt sich aber auch nicht einfach als das Gegenteil von Realität definieren, sondern bildet vielmehr eine Ergänzung zu dieser, da er seinen Rezipienten dazu bewegen kann, die Begrenzungen seiner eigenen Lebenswelt zu durchbrechen (vgl. Iser 1975: 24, 29). Dies geschieht, indem der literarische Text eine Art Freiraum schafft, innerhalb dessen sowohl die anthropologische wie auch die funktionale Dimension des Textes ausgehandelt werden. Erstere erlaubt dem Verfasser des Textes und schließlich dessen Rezipienten mit Aspekten der extratextuellen Welt zu arbeiten, die er zwar erfahren, jedoch niemals gänzlich fassen bzw. kennen kann, so etwa jegliche zwischenmenschliche, auf Emotionen basierende Beziehungen. Imagination und Fiktionalisierung setzen also dort ein, wo unser Wissen und unsere Fassungskraft an ihre Grenzen stoßen (vgl. Iser 1990: 951).

Die funktionale Dimension des Textes erlaubt diesem auf die „virtualisierten und negierten Möglichkeiten“ (ebd.: 123) desjenigen Systems zu reagieren, in dessen Kontext er entstanden ist. Innerhalb des literarischen Freiraums werden Konventionen aufgegriffen, die der Realität des Verfassers und somit auch des Lesers entstammen, und durch eine neue Anordnung bzw. Verfremdung aus ihrem gewöhnlichen Funktionsrahmen herausgehoben und damit entpragmatisiert werden. Durch diese Entpragmatisierung wird ein „Komplementarisierungsprozeß“ (ebd.: 143) in Gang gesetzt, der dem Rezipienten Einsicht in das Funktionieren des Systems erlaubt, dem entsprechend seine Lebenswelt aufgebaut ist. Der literarische Text ermöglicht ihm so, die Defizite des besagten Systems zu erkennen und kann ihm gleichzeitig fiktionale Lösungen für deren Überwindung anbieten (vgl. ebd.: 123f. sowie 1975: 25f.). In dieser „imaginäre[n] Bewältigung defizitärer Realitäten“ (Iser 1976: 143) manifestiert sich das Potenzial des Textes, einen Effekt auf seinen Rezipienten

zu haben. Laut Iser liegt gerade in diesem Effekt der ästhetische Wert des literarischen Werkes (vgl. Iser 1975: 22). Wir gehen in dieser Arbeit also von Folgendem aus: „1. Der fiktionale Text erlaubt es seinen Lesern, die jeweilige Position zu transzendieren, an die sie in der Lebenswelt gebunden sind. 2. Der fiktionale Text ist keine Widerspiegelung gegebener Realität, sondern deren Vollendung in einem jeweils bestimmten Sinne.“ (Iser 1976: 132)

Iser weist jedoch auf eine Ausnahme hin: Im Falle rhetorischer, didaktischer und propagandistischer Literatur fallen diese Effekte aus, denn „[d]ie kommunikative Absicht solcher Texte besteht darin, dem Publikum die Geltung des Bekannten erneut zu vermitteln“ (ebd.: 139), nicht etwa diese in Frage zu stellen. Laut Iser zeigt ein Blick in die Geschichte, dass solche Texte vermehrt in Kontexten zu finden sind, in denen das System der Lebenswelt der potenziellen Rezipienten bereits angefochten ist und Stabilisierung benötigt. Ein Charakteristikum dieser Gruppe literarischer Texte ist, dass es sich bei diesen oftmals um Werke von trivialerer Natur handelt, die darauf abzielen, den Leser bestimmter moralischer und sozialer Normen entsprechend zu sozialisieren (vgl. Iser 1975: 28). Vor allem diese Art von Literatur soll hier als Teil dessen betrachtet werden, was Louis Althusser den „kulturellen Ideologischen Staatsapparat“ genannt hat (Althusser 1977: 119f.).

Unter Ideologischen Staatsapparaten (ISAs) begreift man „eine bestimmte Anzahl von Realitäten, die sich dem unmittelbaren Beobachter in Form von unterschiedlichen und spezialisierten Institutionen darbieten.“ (ebd.) Darunter zählt man das System der Kirchen (religiöser ISA), das System der verschiedenen öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen (schulischer ISA), die Familie, den juristischen ISA, den politischen ISA, den ISA der Information, der sämtliche Medien umfasst, sowie den bereits erwähnten kulturellen ISA, zu dem man Literatur, Kunst und auch das System um den Sport herum zählt. Die Idee, die hinter der Existenz der verschiedenen ISAs steht, ist die, dass „[d]ie letzte Bedingung der Produktion [...] die Reproduktion der Produktionsbedingungen [ist]“ (ebd.: 108), was so viel heißt wie, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie zum Zeitpunkt ihrer Produktion bestanden haben, auch so reproduziert werden müssen. Man wird auch in Zukunft wieder Individuen brauchen, die man unterjochen kann bzw. die sich unbewusst freiwillig unterwerfen, da sie ihren Platz in der Gesellschaft von klein auf einge-schrieben bekommen haben.

Nun mag man einwenden, dass es in einer Arbeit, die die Literatur demokratischer Staaten zu untersuchen beabsichtigt, etwas übertrieben scheint, von Ideologie zu sprechen und von ISAs, die diese festigen und vorantreiben. Dem sei folgendes Zitat Althusser's entgegengesetzt:

„Das, was sich [...] scheinbar außerhalb der Ideologie abspielt [...], spielt sich in Wirklichkeit in der Ideologie ab. Was sich in Wirklichkeit innerhalb der Ideologie abspielt, scheint sich [...] außerhalb ihrer abzuspielen. Eben deshalb glauben sich diejenigen, die sich innerhalb der Ideologie befinden, per definitionem außerhalb der Ideologie. Wir haben es hier mit einem [sic] der Effekte der Ideologie zu tun, dem der praktischen Verneinung des ideologischen Charakters der Ideologie durch die Ideologie.“ (Althusser: 143)

Diejenigen, die in einer Demokratie leben, werden (auf Grund ihrer Konditionierung) also nicht erkennen, dass auch diese liberale Staats- und Gesellschaftsform gewissen Ideologien unterliegt. Dies liegt darin begründet, dass unsere Denk- und Handlungsschemata so sehr von den Prinzipien unserer Lebenswelt geprägt sind, dass wir die Markierung bestimmter Eigenschaften und Betrachtungsweisen als „gut“ bzw. „richtig“ und anderer als „schlecht“ bzw. „falsch“, als „gesunden Menschenverstand“ betrachten und nicht etwa als Folge ideologischer Konditionierung. Pierre Bourdieu schließt sich dem an, wenn er darauf hinweist, dass z.B. „der Beherrschte gar nicht umhinkann“, seine Stellung als solcher zu akzeptieren, da er, um seine Beziehung zur Herrschaft und dem Herrschenden zu erfassen

„nur über Erkenntnismittel verfügt, die er mit [Letzterem] gemein hat, und die, da sie nur die verkörperte Form des Herrschaftsverhältnisses sind, dieses Verhältnis als natürlich erscheinen lassen – oder mit anderen Worten: da die Schemata [...], von denen er Gebrauch macht, um sich selbst oder die Herrschenden wahrzunehmen und zu bewerten, das Produkt der Inkorporierung der damit naturalisierten Klassifikationen sind, deren Ergebnis sein soziales Sein ist.“ (Bourdieu 2005: 66)

Wenn also niemand die ideologische Prägung gewisser Überzeugungen und Ordnungsprinzipien erkennt, wird auch niemand auf die Idee kommen, diese zu hinterfragen (vgl. ebd.: 27f., 63, 70 und auch Sarland: 43f.). Es bedarf der „Kenntnisse der Regelmäßigkeit gesellschaftlicher Strukturen“, um diese sozialen Mechanismen verändern zu können (Bourdieu 1992: 16), die der Beherrschte in seiner Position innerhalb der Ideologie nicht besitzt. Die-

se können durch die Einnahme einer Außenposition erlangt werden. Kommt man an dieser Stelle auf das Konzept von Literatur zurück, das dieser Arbeit zu Grunde liegt, so erscheint der fiktionale Text als ein wirkmächtiges Mittel, um ein Individuum auf solch eine Außenposition zu verlagern und so dessen Blick zu öffnen. Gleichzeitig bestätigt dies jedoch auch, dass Literatur außerdem die Fähigkeit hat, genau das Gegenteil zu bewirken, nämlich die Verankerung des Individuums in der Ideologie der herrschenden Klasse weiter zu festigen.

2.2 Spezialfall KJL

Nun stellt sich die Frage, wie denn die KJL innerhalb dieser Diskussion zu positionieren ist: Gehören auch Werke der KJL zu der Gruppe stark ideologisch orientierter, trivialliterarischer Texte, deren primäre Absicht die entsprechende Sozialisierung des Lesers ist, oder gibt es auch KJL, die sich in die Gruppe anspruchsvollerer allgemeinliterarischer Texte eingliedern lassen, welche die anthropologische und funktionale Dimension von Literatur im Sinne Isers nutzen? Unter KJL-Forschern gehen die Meinungen dazu auseinander. So identifiziert Hans-Heino Ewers 1995 zwei Fraktionen innerhalb der KJL-Forschung: eine, welche der KJL einen stark sozialisierenden Charakter einräumt und diesen als bedeutsamsten Punkt in deren Abgrenzung von der Hochliteratur sieht, und eine andere, welche die Definition von KJL als „Zweckliteratur“ vehement bestreitet. Diese zweite Gruppe basiert ihr Konzept von KJL auf den Thesen Heinrich Wolgasts aus dem Jahre 1898, denen gemäß Literatur für junge Leser erstens ein Kunstwerk sein muss, zweitens kein Mittel der Wissens- oder Wertevermittlung sein darf, und drittens, dass KJL als ein von der Allgemeinliteratur abgesondertes Konzept verschwinden muss (vgl. Ewers 1995: 77f., auch Spinner 1994). Lange Zeit stellte diese zweite Gruppe auch die größere, wenn nicht gar die einzig offizielle dar, bis sich in den 1960er Jahren in Deutschland langsam das Konzept von KJL als *nicht-autonomer Literatur* durchsetzte (vgl. Ewers 1995: 79). Jacqueline Rose ging mit ihrer 1984 erschienenen Abhandlung *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction* noch einen Schritt weiter und brachte etwas zur Sprache, das bis dahin praktisch unerwähnt geblieben war, nämlich „that it is *impossible* for the fiction of a child-centred narrative not to be imbued with – often disguised or unconscious – adult agendas.“ (Whitley: 21) Damit misst sie der KJL explizit eine inhärente sozialisierende Funktion zu und eröffnet so

eine völlig neue Herangehensweise in der Untersuchung kinder- und jugendliterarischer Texte: Sie lehnt es ab, in theoretischen Diskussionen weiterhin die Augen davor zu verschließen, dass ein Großteil dessen, was in diesen Texten zu finden ist, weniger über den kindlichen Rezipienten und dessen Wünsche aussagt als über (gesamtgesellschaftliche) erwachsene Interessen (vgl. Rose: 2).

Dieser Auffassung und der damit einhergehenden Herangehensweise im Umgang mit Werken der KJL möchte sich auch die vorliegende Arbeit anschließen, nicht zuletzt, da Roses Ansatz seitdem von vielen, wenn auch bei weitem nicht allen Forschern des Feldes übernommen und weitergedacht worden ist. So verweist z.B. auch Emer O'Sullivan darauf, dass es sich bei KJL um eine nicht-autonome Literatur handelt, die auf Grund ihrer grundsätzlichen Einbindung „in den gesellschaftlichen, pädagogischen und literarischen Verwendungsrahmen“, immer auch „als Sozialisationsinstanz fungiert“ (O'Sullivan 2000: 113f.), und auch Bettina Hurrelmann grenzt die KJL angesichts dieser „Verpflichtung [...], heranwachsende Gesellschaftsmitglieder auf ihre zukünftige Aufgaben vorzubereiten“ explizit von der (vermeintlich) zweckfreien Hochliteratur ab (Stephens 1992: 125). Carsten Gansel betont ebenfalls die Ausnahmestellung der KJL im literarischen Gesamtsystem, wenn er schreibt, dass im Unterschied zur Allgemein- bzw. Erwachsenenliteratur, der auch Effekte im kognitiv-reflexiven und hedonistisch-emotionalen Bereich beigemessen werden, in der KJL bzw. im KJL-System „der moralisch-sozialen Funktion eine besondere Rolle zugeschrieben wird oder – wie vielfach betont – der didaktischen, erzieherischen Komponente.“ (Gansel 1999: 13) Auf diese primär moralisch-soziale Funktion ließe sich dann auch zurückführen, weswegen selbst kinder- und jugendliterarische Werke, die den ästhetischen Anspruch hochliterarischer Texte teilen und keine „allzu erkennbare moralisierende Tendenz“ (Spinner: 22) aufweisen, so ideologiebehaftet sind wie Iser's trivialere Allgemeinlitera-

tur (vgl. auch Trites: 73 und Bradford et al.: 184f.), und damit weg von der anthropologischen und funktionalen Dimension und näher an die sozialisierende Dimension rücken.⁵

Obwohl Ewers sowohl das beeindruckende methodologische Arsenal dieser Gruppe von Forschern honoriert, und auch den Umfang, in dem sie zu innovativen Entwicklungen im Bereich der KJL-Forschung beigetragen haben, nicht ignoriert, hat er doch etwas zu bemängeln. So sei es dieser Gruppe leider nicht gelungen, die immer intensiver werdende Literarisierung kinder- und jugendliterarischer Werke angemessen in ihre Arbeit miteinzubeziehen. So erwiesen sich diese Forscher laut Ewers als geradezu dogmatisch in ihrer Verfechtung des Zweckliteratur-Konzeptes und stemmten sich gegen die Ästhetisierung von Kinder- und Jugendbüchern, indem sie diese als etwas klassifizierten, das „ought not [...] be.“ (Ewers 1995: 78) Ewers findet die Erklärung für dieses Verhalten in „a type of negative fixation on the bourgeois concept of ‘high’ or independent literature, which finds expression in an oppositional idealization of utilitarian literature.“ (ebd.) Die Konklusion, die er aus diesem Konflikt zieht, ist, dass „[a] new response to the ‘increasing literariness’ of sections of children’s and young adult literature is needed, with new analytical equipment and with new categories of evaluation.“ (ebd.) Dabei scheint er jedoch zu übersehen, dass es durchaus Versuche aus diesen Reihen gab, Literarisierung und Sozialisationscharakter moderner KJL-Werke zu verknüpfen. So z.B. durch Peter Hollindale, der bereits 1988 in seinem Artikel *Ideology and the Children’s Book* erkannte, dass Ideologien in kinder- und jugendliterarischen Werken auf drei Ebenen weitergetragen werden, und es für deren Auffindung unverzichtbar ist, verschiedene Textkomponenten zu untersuchen: Auf der ersten Ebene identifiziert er „the explicit social, political or moral beliefs of the individual writer, and his wish to recommend them to children through the story“ (Hollindale: 5), die z.B. in der Stoff- und Themenwahl des Werkes deutlich werden. Es ist auf dieser Ebene, dass „new ideas, non-conformist or revolutionary attitudes, and efforts to change imaginative aware-

⁵ Ein Blick auf Althusser’s Beschreibung des schulischen ISA – wo ebenfalls von der KJL Gebrauch gemacht wird – bekräftigt weiterhin die These, dass es sich bei für junge Leser verfassten Werken grundsätzlich um ein Medium zu handeln scheint, das die Funktion eines ISA erfüllt: In der Schule lernt man neben gewissen praktischen Fähigkeiten auch „die ‚Regeln‘ des guten Anstands, d.h. des Verhaltens, das jeder Träger der Arbeitsteilung einhalten muß, je nach dem Posten, den er einzunehmen ‚bestimmt‘ ist: Regeln der Moral, des staatsbürgerlichen und beruflichen Bewußtseins, was klarer ausgedrückt heißt: Regeln der Einhaltung der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung und letztlich Regeln der durch die Klassenherrschaft etablierten Ordnung.“ (Althusser: 112) Man eignet sich also Fähigkeiten an, die die „Unterwerfung unter die herrschende Ideologie“ und den „richtigen“ Umgang mit den Herrschenden sichern (ebd.). Angesichts der Tatsache, dass die KJL außer im kulturellen ISA auch im schulischen integriert ist, darf man annehmen, dass sie einem ähnlichen, wenn nicht gar demselben Zweck dient, wie dem, der in dieser Textstelle beschrieben wird.

ness in line with contemporary social criticism“ (ebd.) an den Leser heranzutragen versucht werden. Zur Offenlegung der zweiten Ebene, die er als die der passiven Ideologie (vgl. ebd.: 6) bezeichnet und auf der die unbewussten, individuellen Glaubensinhalte des Textproduzenten hervortreten, gilt es z.B. Figurenrede und Handlungsverlauf zu untersuchen, denn diese basieren, so Hollindale, auf „the private, unrepeatable configurations which writers make at subconscious level from the common stock of their experience“ (ebd.: 7). Die dritte Ebene entstehe dadurch, dass „[a] large part of any book is written not by its author but by the world its author lives in“ (ebd.). Parallel zu den individuellen bewussten und unbewussten Wert- und Normvorstellungen des Textproduzenten gelangen auch diejenigen Ideologien und Wahrnehmungsmuster in Texte, die all denen, die die Lebenswelt des Textproduzenten teilen, gemein sind. Es sind diese Ideologien, die als fester Bestandteil unseres Alltags unser Leben durchziehen, die wir als gegeben und „natürlich“ wahrnehmen, und nicht in Frage stellen. Um diese zu finden, gilt es narrative Elemente, wie etwa die Arbeit des Erzählers, zu untersuchen (mehr dazu in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit).⁶ Es wird also deutlich, dass Hollindale, obwohl er die Meinung vertritt, dass KJL grundsätzlich immer auch eine sozialisierende Funktion hat, in der Entwicklung seiner Analysemethode die zunehmende Literarisierung der Literatur für junge Leser durchaus miteinbezieht.

Maria Nikolajeva scheint in ihrer Arbeit aus dem Jahre 2005 zu versuchen, dem Appell Ewers' entgegenzukommen, und nimmt den Versuch einer Neudefinition von KJL in Angriff. So lehnt sie, wie seinerzeit Wolgast, die absolute Abgrenzung der KJL von der Allgemein- bzw. Hochliteratur ab, weicht allerdings in ihrer Begründung stark von Wolgasts ab: Ihre Argumentation läuft darauf hinaus, dass im Grunde genommen jegliche Literatur – ob trivial oder nicht – ideologiebehaftet und mehr oder weniger darauf ausgerichtet sei, den Leser auf die ein oder andere Weise zu erziehen bzw. zu „formen“ (vgl. Nikolajeva 2005: xiif.). Zwar gesteht sie ein, dass der ideologische bzw. didaktische Aspekt in der KJL expliziter hervortritt als in der Hochliteratur, doch akzeptiert sie diesen Punkt nicht als hinreichendes Unterscheidungskriterium. Damit einher geht ihre Kritik der Vorstellung von „Adaption“ (d.h. die Anpassung des literarischen Textes an die Bedürfnisse des jungen

⁶Bereits an dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass die ideologischen Gehalte der zweiten, d.h. persönlichen, und der dritten, d.h. gesamtgesellschaftlichen Ebene nicht wirklich voneinander getrennt werden können. So unterscheidet bspw. Emer O'Sullivan in ihrer Anwendung von Hollindales Theorie lediglich zwischen den expliziten Botschaften und den „impliziten und unhinterfragten Annahmen der Autoren, die die Werte aufnehmen, die für die Gesellschaft, in der der Text produziert und konsumiert wird, selbstverständlich sind.“ (O'Sullivan 2000: 194) Auf diese Weise soll auch in vorliegender Arbeit verfahren werden.

Lesers, vgl. Kapitel 2.6) bzw. der Benutzung dieses Begriffes als Argument dafür, die KJL von der Allgemeinliteratur abzugrenzen. Ihr Einwand liegt in dem Hinweis begründet, dass im Prinzip jegliche Literatur an ihre Leser angepasst ist. Der Unterschied sei lediglich quantitativ, nicht qualitativ (vgl. Nikolajeva 2005: xv). Was sie hierbei allerdings übersieht, ist, dass Werke der KJL wissentlich mit einer erzieherischen Komponente versehen werden, und zwar nicht nur vom Autor selbst (wie es in der Allgemeinliteratur der Fall sein würde), sondern auch durch die diversen an der Produktion und Vermittlung der Werke beteiligten Instanzen, die darauf achten, dass diese Komponente gegeben ist (vgl. auch 2.6 in dieser Arbeit). Zwar möchte man KJL mit Trivalliteratur, wie Iser sie versteht, nicht gleichsetzen, doch kann man nicht übersehen, dass sie durchaus einige Merkmale mit dieser Form der Allgemeinliteratur teilt, und gerade diese letzte Feststellung die Produktionsumstände von KJL betreffend, positioniert meiner Meinung nach kinder- und jugendliterarischen Text näher an didaktische, propagandistische wie triviale Texte als an Hochliteratur.

KJL: Freiraum oder Mittel des Ordnungserhalts?

Wie gerade dargelegt worden ist, kann man nach dem heutigen Stand der Forschung nicht mehr ignorieren, dass in KJL stets ideologische Züge vorhanden sind, und zwar vornehmlich solche, die (ob bewusst oder unbewusst) den vorherrschenden Normen gemäß arbeiten. Wie Bob Dixon bereits 1977 bemerkte, mag dies daran liegen, dass es sich bei kinder- und jugendliterarischen Erscheinungen durchwegs um Produkte handelt, die überwiegend von Personen verfasst, publiziert, rezensiert und letztlich sanktioniert worden sind, die dem Mittelstand entstammen (vgl. Dixon: 48). KJL wird demnach gemäß eines „exclusively middle-class point of view“ (ebd.: 59) verhandelt und vermittelt.⁷

Muss man also davon ausgehen, dass Werke der KJL, ob ästhetisch wertvoll oder nicht, grundsätzlich den Freiraum, den Literatur für die Aushandlung lebensweltlicher Konflikte bereitstellt, missbrauchen und allesamt statt subversiv zu wirken, etablierte Systeme viel eher bestätigen? Bosmajian z.B. schreibt, dass sich KJL selten als „avant-garde“

⁷ Perry Nodelman definiert KJL dementsprechend gar als „the literature produced for and in order to construct the subjectivity of the children of the middle class.“ (Nodelman 2008: 177) Stimmt man ihm hierbei zu, muss man daraus den Schluss ziehen, dass Kinder und Jugendliche aus unteren Schichten bzw. marginalisierten Gruppen als potenzielle Leser völlig ignoriert werden, ihnen daher auch keine Leserrolle angeboten wird bzw. nur solche Leserrollen angeboten werden, in denen sie von einer (ihrem sozialen Status entsprechenden) untergeordneten Position aus lesen.

oder „the antenna of the culture“ entpuppt – „instead, it responds to the prevailing social climate“ (Bosmajian: xiv) – eine Aussage, der sich auch Nikolajeva anschließt, wenn sie schreibt, dass KJL in den meisten Fällen konservativ orientiert ist, und die Normativität der Erwachsenenwelt eher zu bestätigen als zu hinterfragen sucht (vgl. Nikolajeva 2010: 11). Roberta Seelinger Trites, die in ihrer Arbeit aus dem Jahre 2000 eine Reihe von Jugendromanen aus dem 19. und 20. Jahrhundert untersucht hat, teilt diese Überzeugung. Ihrer Meinung nach ist gerade Literatur für Jugendliche „rife with didactic ideologies, however obliquely they may be worded.“ (Trites: 73) Diese Texte bieten den jugendlichen Lesern also nicht etwa eine offene Sicht darauf, wie die Dinge in ihrer Lebenswelt vonstattengehen, oder etwa den Stimulus, das bestehende System kritisch zu hinterfragen. Viel eher kommunizieren jugendliterarische Texte ihren Lesern „that authority is not and should not be theirs.“ (ebd.: 83) Hieraus zieht Trites den Schluss, dass KJL als Genre zu einem ISA wird, zu einer Institution also, die direkt und aktiv an der sozialen Konstruktion des jungen Menschen beteiligt ist (vgl. ebd.). Auch John Stephens greift diesen Punkt auf, wenn er bemerkt, dass es sich bei Werken für junge Leser um weitaus mehr handelt, als nur „mere narratives“ (Stephens 2002b: 40). Wie Trites sieht auch er sie als Teil eines ideologischen Kreislafs, dessen letztgültige Funktion es ist, die bestehende Ordnung zu festigen. So seien Texte für junge Leser hochgradig nach Ideologien und dazu analogen Wahrnehmungsmodellen ausgerichtet, die zur Zeit ihrer Entstehung fester Bestandteil der Kultur sind, und dadurch, dass diesen Modellen und Ideologien narrative Form gegeben wird, könnten diese bestärkt (möglicherweise mit leichten Abwandlungen) in die Kultur zurückgeführt werden (vgl. ebd.).

Das Kind im Buch

„To say that the child is inside the book – children’s books are after all as often as not *about* children – is to fall straight into a trap. It is to confuse the adult’s intention to get at the child with the child it portrays. If children’s fiction builds an image of the child inside the book, it does so in order to secure the child who is outside the book, the one who does not come so easily within its grasp.“ (Rose: 2, Hervorhebung im Original)

Worauf Jacqueline Rose in diesem Zitat aufmerksam macht, ist ein (auch heute noch) häufig gemachter Fehler, der darin liegt, das im Buch konstruierte Kind mit dem „echten“

Kind zu verwechseln, und dabei zu übersehen, dass dieses Konstrukt dem Versuch dient, das Kind außerhalb des Buches entsprechend bestimmter ideologischer Überzeugungen zu formen. Wie bereits zuvor erwähnt, reflektiert das Kind im Buch vielmehr erwachsene Vorstellungen davon, was ein Kind bzw. Kindheit/Jugendlicher bzw. Jugend⁸ sein sollte, als die tatsächliche Lebens- und Gedankenwelt des Kindes. So sehr ein Text dies auch versuchen mag, das Kind im Buch wird stets eines sein, das auf einer Idee davon basiert, was es bedeutet Kind zu sein, denn – so sehr er es auch versuchen mag – ein Erwachsener kann niemals wirklich wissen, wie es ist Kind zu sein. Er kann lediglich anhand der Information, die ihm zur Verfügung stehen, spekulieren. Dies in Verbindung mit dem sozialisierenden Charakter kinder- und jugendliterarischer Texte, stützt die These, dernach deren Konzipierung (sowohl *histoire* als auch *discours* betreffend) immer stark auf dem Bild von Kindheit und Jugend gründet, das zum Zeitpunkt ihrer Entstehung das akzeptierte oder erwünschte darstellt.⁹ Um diesen Umstand zu veranschaulichen, soll im Folgenden zunächst kurz veranschaulicht werden, welche Theorien hinter der Konzeptualisierung von „Kindheit“ stehen und anschließend ein historischer Überblick über die Entwicklung des Kindheitsbegriffes und die damit einhergehenden Veränderungen in der KJL gegeben werden.

2.3 „Kindheit“ – Konzept und historische Entwicklung

Allgemeine Vorstellungen darüber, was Kindheit ausmacht und was sie eigentlich ist, basieren bei vielen Erwachsenen oftmals darauf, wie sie ihre eigene Kindheit erlebt haben (vgl.

⁸ Das Textkorpus, das für diese Arbeit zusammengestellt wurde, besteht ausschließlich aus kinder- und jugendliterarischen Texten, die für junge Leser ab 11, 12 bzw. 13 Jahren empfohlen worden sind. Wie Regina Hofmann erläutert, handelt es sich bei den Jahren zwischen 11 und 13 um die Altersgrenze zwischen Kindheit und Jugend, und zwar sowohl im kinder- und jugendliterarischen Diskurs, wie auch innerhalb der Kindheitsforschung, die in diesem Alter den biologischen Übergang von Kindheit zu Jugend ansetzt (vgl. Hofmann: 93). Diese Phase lässt sich also weder eindeutig als Kindheit, noch als Jugend klassifizieren. Daher wird im Folgenden der Einfachheit halber meist lediglich von „Kindheit“ und dem „Kind“ gesprochen, ohne jedes Mal „bzw. Jugend“ und „bzw. Jugendlicher“ anzuhängen.

⁹ Hier muss jedoch ergänzend angemerkt werden, dass natürlich niemals nur ein einziges Kindheits- und Jugendbild in einer Gesellschaft vorzufinden ist: Genauso wie es zum selben Zeitpunkt diverse ideologische Orientierungen gibt, gibt es auch unterschiedlich konzipierte Bilder vom Kind bzw. Jugendlichen. Je nachdem, welche Position nun für das jeweilige Kind bzw. den jeweiligen Jugendlichen im Text konstruiert wird, lässt sich ablesen, welches das bevorzugte Konstrukt ist und damit die (offizielle) Norm darstellt, und analog dazu, welche Weltanschauung die dominante ist. Dies ist zumindest in dieser Arbeit der Fall, da ausschließlich solche Werke untersucht werden, die eine offizielle positive Sanktionierung erhalten haben. Würde man hingegen Werke untersuchen, die aus alternativen Werkstätten stammen, würde man entsprechend auf das Kindheitsbild stoßen, welches die Normen und Wertvorstellungen dieser alternativen Umwelt inkorporiert.

z.B. Munk Rösing: 7). Wie Kränzl-Nagel und Mierendorff jedoch in ihrem Artikel aus dem Jahre 2007 betonen, handelt es sich bei dem Bild, das sich die Allgemeinbevölkerung in der westlichen Welt von Kindheit macht, nicht etwa um ein Konstrukt, das ausschließlich von den biographischen Erfahrungen der gegenwärtigen Erwachsenengenerationen geprägt ist, sondern vielmehr um das Resultat eines jahrhundertlangen Prozesses. Innerhalb dieses Prozesses veränderten sich mit jeder Epoche die Vorstellungen darüber, was die ideale Kindheit ausmache, kontinuierlich (vgl. Kränzl-Nagel und Mierendorff: 5ff.).

Aufbauend auf den Ausführungen Rousseaus, dass Kindheit etwas Natürliches sei, wurde sie selbst im wissenschaftlichen Kontext lange Zeit als etwas betrachtet, das sich unabhängig von kulturellen und sozialen Kontexten entwickelt und sich dementsprechend auch ohne Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen untersuchen ließe. Erst Mitte der 1960er Jahre findet in der Kindheitsforschung ein Paradigmenwechsel statt: Mit sozial- bzw. kulturhistorischen Arbeiten zur Geschichte der Kindheit geraten nun auch die verschiedenen Prozesse der sozialen Konstruktion von Kindheit sowie deren gesellschaftliche Funktion in den Blick der Wissenschaft. Darüber hinaus wird jetzt auch näher untersucht, welche Akteure letztendlich an dieser Konstruktion (ob aktiv steuernd oder lediglich unterstützend) beteiligt sind und auch welche Bedeutung dem „realen“ Kind innerhalb dieser Prozesse eingeräumt wird (vgl. Kränzl-Nagel und Mierendorff: 7). Es wird anerkannt, dass es sich bei dem Begriff „Kindheit“ um ein theoretisches Konstrukt handelt, das ganz eindeutig basierend auf einer „Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Trends und Kindheit“ aufgebaut ist (ebd.: 10). Fuhs und Richter identifizieren für die Untersuchung dieses Konzepts vier Ebenen, die „exakt voneinander getrennt betrachtet werden“ müssen (Fuhs und Richter: 118): 1) die reale kindliche Lebenswelt; 2) das Bild, das sich die Erwachsenen von dieser Lebenswelt machen; 3) das auf deren Erinnerungen basierende Bild der eigenen Kindheit; und 4) das in den Medien vermittelte Kindheitsbild (vgl. ebd.). Obwohl die Autoren empfehlen, diese vier Ebenen getrennt zu untersuchen, lässt sich nicht ignorieren, dass die ersten drei Ebenen alle in die vierte Ebene hineinspielen, nämlich das in diversen Medien konstruierte Kindheitsbild. Dies wird z.B. in Hans-Heino Ewers' Unterscheidung der verschiedenen Kindheitsdichter deutlich: So bemerkt er, dass der naive Kindheitsdichter die Figuren seiner Erzählungen auf den Erinnerungen an die eigene Kindheit basierend gestaltet wie in Punkt 3, während der kritische Dichter sich in seiner Figurenkonzeption an

der gegenwärtigen Lebenswelt wirklicher Kinder zu orientieren versucht, gemäß Punkt 1 und 2 (vgl. Ewers 2005: 12).

Historische Entwicklung des Kindheitsbegriffs und der KJL

Bei den zwei Werken, welche die Kindheitsforschung seit dem späten 20. Jahrhundert entscheidend beeinflusst haben, handelt es sich um Philippe Ariès' *Geschichte der Kindheit*¹⁰ aus dem Jahre 1960 und um Lloyd deMause's *Psychogenetische Geschichte der Kindheit*¹¹ aus dem Jahre 1974.¹² Ariès' Untersuchung folgt einem zivilisationskritischen Ansatz (vgl. Hornstein und Thole: 530) und behauptet, Kindheit habe, so wie wir sie kennen, im vorindustriellen Zeitalter noch nicht existiert, und dass sich das Leben von Kindern durch ihre „Erfindung“ im Laufe der Jahrhunderte schrittweise verschlechtert habe. Diese Aussage gründet er darauf, dass Kinder noch im Mittelalter ganz selbstverständlich als Teil der Erwachsenenwelt galten, sobald sie ein Alter erreicht hatten, in dem es ihnen möglich war, sich mehr oder weniger um sich selbst zu kümmern. So verrichteten sie (soweit sie dazu physisch in der Lage waren) dieselbe Arbeit, verbrachten ihre Freizeit gemeinsam mit Erwachsenen und auf ähnliche Weise, und auch was die Kleidung anbetrifft, grenzten sie sich nicht sonderlich von ihnen ab. Mit der „Entdeckung der Kindheit“ veränderte sich die Einstellung gegenüber diesen „unfertigen Erwachsenen“. Sie wurden sowohl ihrer Freiheit und Autonomie beraubt, indem sie für unmündig erklärt wurden, als auch konsequent von den Lebensbereichen der Erwachsenen ausgegrenzt und in eigens für sie geschaffenen Institutionen in

¹⁰ Französischer Originaltitel: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*; erstmals ins Deutsche übersetzt im Jahre 1975.

¹¹ Originaltitel: *The History of Childhood*; erstmals ins Deutsche übersetzt als *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit* im Jahre 1977.

¹² Kritik an Ariès und deMause übte unter anderem Linda Pollock (1983), die vor allem die Quellen kritisierte, die in beiden Arbeiten herangezogen wurden. Dabei handle es sich nämlich um sekundäre Quellen, die nichts über das tatsächliche Leben realer Kinder aussagen. Da die vorliegende Arbeit in keiner Weise den Anspruch erhebt, das Leben realer Kinder zu untersuchen, sondern das Konzept „Kindheit“ bzw. „Jugend“, bieten sich die Untersuchung von Ariès und deMause, die laut Pollock lediglich die historische Entwicklung dieses theoretischen Konstrukts durchleuchtet haben, sogar an. Zudem sei erwähnt, dass auch Pollocks Quellen nicht ganz einwandfrei sind: So benutzt sie Autobiographien und Briefe, um zu determinieren, wie Kindheiten in der Vergangenheit ausgesehen haben. Zu Recht weisen Lavalette und Cunningham darauf hin, dass auch hier kein authentisches Bild von Kindheit erstellt werden kann, da sie all jene hierbei ausblendet, die des Schreibens nicht fähig waren. Ihre Quellen schließen also Kindheitserfahrungen tiefer gestellter Schichten automatisch aus. Zudem lässt sich nicht sagen, wie viel in diesen Autobiographien und Briefen ausgespart bleibt – ein vollständig akkurates Bild einer vergangenen Kindheit wird also auch sie nicht rekonstruieren können (vgl. 2002: 16f.).

eine Art „Quarantäne“ verlagert, bis sie die Volljährigkeit erreicht und damit ihre Mündigkeit erlangt hatten (vgl. ebd.).

Ariès führt den Umschwung im Umgang mit dem Kinde hauptsächlich auf äußere Veränderungen, wie z.B. der wirtschaftlichen Entwicklung und der Umgestaltung der Arbeitswelt zurück, durch welche sich auch die Funktion ändert, die das Kind im Leben der Erwachsenen einnimmt. So verschob sich seine Rolle aus dem Privaten ins Öffentliche, und es wird vom Erben und Garanten der Alterssicherung seiner Eltern zur Zukunftsressource der gesamten Gesellschaft (vgl. Kränzl-Nagel und Mierendorff: 11). Hier soll angemerkt werden, dass die gesellschaftliche Funktion des Kindes immer auch durchaus von seiner Schichtzugehörigkeit abhing (und auch heute noch abhängt): So war z.B. im 18. und 19. Jahrhundert das Leben eines Kindes aus ärmlichen Verhältnissen schon früh von Erziehung zu anstrengender physischer Arbeit geprägt, während der Alltag von Kindern aus wohlhabenderen Familien hauptsächlich aus theoretischem Unterricht bestand (vgl. ebd.: 10f.). Auf diese Weise wurde dafür gesorgt, dass die Gesellschaftsordnung, so wie sie zum gegebenen Zeitpunkt aussah, fortbestehen konnte.

Lloyd deMause macht in seiner Aufarbeitung der Geschichte der Kindheit weder den ökonomischen, noch den technischen Fortschritt für die stetigen Veränderungen verantwortlich. Stattdessen wählt er für seine Untersuchung einen etwas anderen, einen psychoanalytischen Ansatz, der die Ursache für die Veränderungen im Kindheitsbilde und im Umgang mit dem Kinde im Inneren der Menschen sucht, und behauptet, dass Eltern erst im Umgang mit dem eigenen Kind die selbst erlebten Kindheitstraumata verarbeiten und letztendlich überwinden könnten. Auf diesen Schluss kommt er, nachdem er im Rahmen seiner Untersuchungen feststellen konnte, dass Kinder, je weiter man in der Geschichte zurückgeht, immer schlechter behandelt und immer mehr vernachlässigt worden seien – ein Befund also, der sich kaum mit dem von Ariès deckt. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass von Elterngeneration zu Elterngeneration der Umgang mit dem Kinde immer weniger von Abneigung und Angst gekennzeichnet war, dafür von immer größer werdender Nähe, und so das Leben der Kinder immer angenehmer und lebenswerter wurde. Diese Entwicklung dürfte sich auch in der historischen Entwicklung der KJL spiegeln, wenn man wie bspw. Rose die Meinung vertritt, dass Kinderliteratur für ihre Autoren eine Art Ersatztherapie bildet und der Aufarbeitung ihrer eigenen Kindheitstraumata dient (vgl. Nikolajeva

2010: 6). Dabei handelt es sich konkret um solche Traumata, die von der problematischen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem herrühren (vgl. Rose: 3).

Laut deMause gibt es insgesamt drei verschiedene Reaktionsmuster, denen gemäß sich ein Erwachsener gegenüber einem Kind verhalten kann: 1) Er sieht das Kind als Vehikel für Projektionen des eigenen Unbewussten, als Figur, die aus Wünschen, Feindseligkeiten und sexuellen Gedanken der Erwachsenen besteht (projektive Reaktion). 2) Das Kind wird als Substitut für eine erwachsene Person behandelt, die in der eigenen Kindheit wichtig war. So erfüllt es oft die Funktion einer Vater- bzw. Mutterfigur (Umkehr-Reaktion). 3) Der Erwachsene versucht, sich in die Bedürfnisse des Kindes einzufühlen und zu verstehen, wie seine Bedürfnisse und Emotionen aussehen (empathische Reaktion) (deMause: 20f.). Während die dritte Reaktion die gegenwärtig meist verbreitete sein dürfte, haben 1) und 2) in der Vergangenheit zu „bizarren Einstellungen“ Kindern gegenüber geführt. Ähnliche Einstellungen findet man heute in missbräuchlichen, gewalttätigen Eltern-Kind-Beziehungen (vgl. ebd.: 21).

Im Gegensatz zu Ariès beginnt deMause seine Geschichte der Kindheit auch nicht erst in der Neuzeit, sondern bereits in der Antike. Insgesamt unterscheidet er sechs verschiedene Phasen in der Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung. Die erste dieser Phasen umfasst den Zeitraum von der Antike bis zum 4. Jahrhundert n. Chr. und wird vielsagend als Phase des „Kindesmordes“ betitelt (vgl. ebd.: 82). Laut deMause gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass nicht nur der sexuelle „Gebrauch“ von Kindern, z.B. in Knabenborden, Gang und Gebe war, sondern auch, dass die grausame Tötung unerwünschter, nicht der Norm entsprechender und vor allem auch weiblicher Kinder im Altertum „eine allgemein akzeptierte alltägliche Erscheinung“ war (ebd.: 46).¹³ Erst im 4. Jahrhundert n. Chr. wurden Gesetze eingeführt, die das Töten von Kindern strafbar machten, was deMause als Beginn der zweiten Phase, nämlich der „Weggabe“, ansieht. Diese dauert bis ins 13. Jahr-

¹³ Gerade in der Verteidigung dieser Praxis zeigt sich, wie wenig ein Kinderleben im antiken Griechenland (und auch in Rom) tatsächlich wert war: So rät der Autor Musonius Rufus dazu, Söhne und Brüder nicht zu töten, da diese sich als durchaus nützlich erweisen könnten (vgl. ebd.: 47); ein weiterer Autor, Aristippus, merkt an, dass ein Mann mit Kindern machen könne, was er wolle – schließlich seien diese sein eigenes Erzeugnis, genauso wie Spucke und Läuse (vgl. ebd.: 47f.). Des Weiteren war Kindesmord in Dramen ein beliebtes Motiv – jedoch nicht etwa in Tragödien, sondern als erheiternder Teil in Komödien (vgl. ebd.: 48). In Rom begann man schließlich Eltern zu bezahlen, damit sie ihre Kinder am Leben ließen, um den durch die Morde herbeigeführten Bevölkerungsrückgang zu stoppen (vgl. ebd.: 50).

hundert an (vgl. ebd.: 83).¹⁴ Akzeptiert war es nun jedoch, sich der Kinder zu entledigen, indem man sie weggab – in ein Kloster, zur Säugamme, als Geisel oder Diener bei einer höhergestellten Familie – oder gar verkaufte (vgl. ebd.: 55f.). Der Status, der Kindern in dieser Zeit zukam, wird deutlich in der Begründung der Einwände gegenüber Kindstötung und Aussetzung der Kinder: Die größte Sorge war, dass die Eltern, die jene Taten begingen, möglicherweise ihr eigenes Seelenheil gefährden könnten (vgl. ebd.: 50). Auch die Tatsache, dass Neugeborene in die Obhut von Ammen gegeben wurden, die in einem gewalttätigen Haushalt lebten, und in deren Obhut wiederholt Kinder gestorben waren, zeigt, wie wenig man die eigenen Sprösslinge tatsächlich wertschätzte und wie weit entfernt man noch vom Bild des Kindes als beschützens- und bewahrenswertem Wesen war (vgl. ebd.: 59).

Die Phase, ab der es für eine kinder- und jugendliterarisch orientierte Arbeit interessant wird, da hier erstmalig speziell für junge Leser verfasste Schriften auftauchen, ist die vom 14. bis zum 17. Jahrhundert, welche deMause als Phase der „Ambivalenz“ (ebd.: 83) bezeichnet. Diese Phase war hauptsächlich dadurch geprägt, dass Eltern weiterhin auf das Kind projizierten, d.h. ihre eigenen Ängste, Triebe usw. auch im Kinde sahen. Diese galt es auszutreiben und die Kinder zu „besänftigen“ und zu formen, nicht selten durch Gewalt und Furchteinflößung. Entsprechend geprägt sind auch die an ein junges Publikum¹⁵ gerichteten Texte dieser Zeit. So sind die meisten streng christlich ausgerichtet, dienen der Bekanntmachung mit der Bibel, wie auch als Anleitung zu gutem, sittlichem Benehmen (vgl. Brunken: 9ff.). Sogenannte „Historien“, d.h. frei erfundene Geschichten, die in Romanform erzählt werden, wurden von den Autoritäten abgelehnt, da sie die Fantasie der jungen Leser anheizen und zu sündigem Denken anleiten würden (vgl. ebd.: 19). Gerade hier wird besonders deutlich, wie sehr die Erwachsenen ihre eigenen Erfahrungen auf Kinder und Jugendliche projizierten, und diesen die Reaktionen einschränkten, die sie selbst womöglich erlebten, und die es zu kontrollieren galt. Doch es gab auch solche Autoritäten, die die „Historie“ guthießen, v.a., wenn es sich bei der in ihr erzählten Geschichte um eine

¹⁴ Doch trotz Einführung dieser Gesetze scheint der Kindesmord bis ins Mittelalter und gar ins 18. Jahrhundert hinein weiterhin ausgeführt worden zu sein, und das nicht zu selten. DeMause führt das unter anderem auf Aussagen von Priestern sowie auf die auffällig geringe Zahl illegitimer Geburten zurück, die z.B. in England in dieser Zeit registriert wurden (vgl. ebd.: 51).

¹⁵ Otto Brunken weist darauf hin, dass damals keinerlei Unterscheidung zwischen Kindheit und Jugend getroffen wurde, sodass unter dem Begriff „Jugend“ sowohl Kleinkinder wie auch Personen von Mitte 20 gefasst wurden (vgl. 2).

mit moralisierenden, belehrenden Zügen handelte, die dem jungen Leser dabei helfen konnte, die Welt besser zu verstehen und ihren Versuchungen zu widerstehen (vgl. ebd.: 22). Ariès' Behauptung, dass es bis in die frühe Neuzeit hinein keine wirkliche Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern gab, findet sich in der Tatsache bestätigt, dass, bis auf wenige Ausnahmen, sämtliche Werke der „erzählenden Literatur“, die Kindern und Jugendlichen zur Lektüre gereicht wurden, ursprünglich für Erwachsene geschriebene Texte waren, die vor ihrer Weitergabe an die jüngeren Leser keinerlei Adaption (bzw. Akkommodation, vgl. Kapitel 2.6) erfahren hatten, weder sprachlich, noch inhaltlich. Kinder und Jugendliche wurden den gleichen Grausamkeiten und Schlüpfrigkeiten ausgesetzt wie erwachsene Leser. So bieten die für Kinder intendierten Werke dieser Zeit also „nahezu ausschließlich Modelle für künftiges Rollenverhalten in Familie und Gesellschaft, nicht aber altersbezogene Verhaltensmuster für die konkrete gesellschaftliche Erfahrung von Kindern und Jugendlichen.“ (Brunken: 2)

Im 18. Jahrhundert findet schließlich ein entscheidender Wandel in der Eltern-Kind-Beziehung statt, v.a. für bürgerliche Kinder. DeMause bezeichnet diese Form, die bis zur Jahrhundertwende andauert, als Phase der „Intrusion“. Unter Einfluss der Aufklärung und der neuen Humanismus-Bewegung wurde ab diesem Zeitpunkt vermehrt versucht, sich in das Kind hineinzusetzen, seine Bedürfnisse zu erkennen (vgl. deMause: 83f.) und es mit Fürsorge zu erziehen, statt mit Gewalt (vgl. Wild: 52). Als Ziel der Erziehung wird gesehen, den jungen Menschen zu vernunftgeleitetem und autonomem Handeln zu veranlassen (vgl. Brunken: 3f.). Man begann nun auch vermehrt explizit für junge Leser geschaffene Texte in Umlauf zu bringen. Ganz im Sinne der Vernunft waren diese sachlich belehrend, jedoch auch explizit moralisch geprägt (vgl. Wild: 76f.). Von Märchen hielt man nicht sehr viel, da diese die Einbildungskraft reizen und die „Ausbildung eines vernunftgeleiteten Realitätsbewußtseins“ (ebd.: 80) behindern würden. Hier wird deutlich, dass trotz der offen

bekundeten Orientierung am Kinde, die Erziehung immer noch stark an den Wünschen der Erwachsenen ausgerichtet blieb.¹⁶

Vom Beginn des 19. bis hinein in die Mitte des 20. Jahrhunderts findet man die Phase der „Sozialisation“, in welcher sich das Bild von „Kindheit als Vorbereitungsstadium“ für das „Erwachsenensein“ verbreitete (Kränzl-Nagel und Mierendorff: 7). So lag nun das Hauptanliegen darin, das Kind auszubilden und seinem künftigen Leben entsprechend zu sozialisieren, es sozusagen „auf den rechten Weg“ zu bringen (deMause: 84), statt ihm die in es hineingeschriebene Lasterhaftigkeit und Unsittlichkeit auszutreiben. An dieser Stelle wird auch die bereits erwähnte Veränderung im Wert, der dem Kinde zugesprochen wird, bemerkbar: Das Kind war nicht mehr allein Garant für die Alterssicherung der eigenen Eltern, sondern wichtiger Faktor für die Sicherung des Fortbestandes der gegenwärtigen gesellschaftlichen Ordnung, und so wurde es auch von staatlicher Seite dementsprechend auch instrumentalisiert. Dies wird v.a. in den Kriegsperioden deutlich und spiegelt sich auch in der KJL der Zeit wider. So wurden z.B. in der KJL des Ersten Weltkriegs ganz bestimmte Geschlechterrollen zu vermitteln versucht: Texte für Jungen zielten darauf ab, dem jungen Leser eine Vorstellung davon zu vermitteln, was es heißt, ein Mann zu werden, indem er dazu angeregt wurde, sich mit dem Ideal des Kriegers bzw. des Soldaten und dessen starken und belastbaren Körper zu identifizieren, Disziplin und Gehorsam zu lernen und eine hierarchische Ordnung zu akzeptieren. Mädchenliteratur desselben Zeitraums hingegen betonte wie wichtig es war, soziale Verantwortung zu übernehmen (nun, da ein Großteil der Männer im Krieg verstarb), Söhne zu gebären (und somit für soldatischen Nachwuchs zu sorgen), und sich um diejenigen zu kümmern, die im Kampf verletzt worden waren (vgl. Wilkending: 234ff.). Noch deutlicher wird dies, wenn man auf den Zeitraum blickt, in dem in Deutschland die Nationalsozialisten an der Macht waren: Dass Kinder als bedeutende Ressource für den Erhalt bzw. die Bildung einer den nationalsozialistischen

¹⁶ An dieser Stelle sollte nochmals erwähnt werden, dass es zu keiner Zeit nur ein einziges Kindheitsbild gab; es gab lediglich ein dominantes. Dies wird vor allem im späten 18./frühen 19. Jahrhundert deutlich, wo man zwei konkurrierende, ähnlich starke Strömungen findet, die recht unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit und Jugend haben. Basierend auf ihren Vorstellungen vom Kind als unschuldigem, besonderem und daher schützenswertem Wesen, das in größerer Nähe zu Gott steht als der erwachsene Mensch (vgl. Ewers 2008: 98ff.) und auf den Ausführungen Rousseaus in seinem *Émile*, vertrauten die Romantiker darauf, dass sich der Mensch von selbst zu einem guten Wesen entwickeln könnte und durch falsche erzieherische Eingriffe lediglich korruptiert würde. Die Anhänger des Biedermeier hingegen glaubten sehr wohl an Erziehung, was sich auch in der zeitgenössischen KJL bemerkbar macht: So wurden Qualitäten wie Fleiß und Wissensdurst bei Jungen und Bescheidenheit bei Mädchen sowie Religiosität und Gehorsam für alle Kinder dadurch zu propagieren versucht, dass den jungen Lesern Warngeschichten präsentiert wurden, in denen ungehorsame und ungezogene Figuren rigoros bestraft wurden (vgl. Pech 2008).

Idealen entsprechenden Gesellschaft zu betrachten waren, bildete einen zentralen Bestandteil der Nazi-Ideologie, und so griff der Staat nun mit Selbstverständlichkeit als zentrales Erziehungsorgan in das Leben der Kinder ein. Dies geschah v.a. durch die Einbindung der Kinder und Jugendlichen in die propagandistischen Organisationen der NSDAP und auch durch das Verbot nichtstaatlicher Einrichtungen. Der Familie wurde in der Kindererziehung nunmehr lediglich als verlängerter Arm des Staates gesehen (vgl. Kränzl-Nagel und Mierendorff: 12). Während des zweiten Weltkriegs änderte sich der Stand von Kindern: Da immer mehr Männer auf dem Schlachtfeld umkamen, mangelte es bald an soldatischem Nachschub – diesem Mangel wurde versucht durch den Einzug von Kindersoldaten entgegenzuwirken. Die Vorstellungen darüber, was „Kindheit“ bedeutet, hatten sich schlagartig verändert. Dementsprechend veränderte sich auch das Kindheitsbild innerhalb der KJL. Wie bereits während des Ersten Weltkriegs standen in Jungenbüchern nun vor allem Tugenden wie Heldentum, Mut, Opferbereitschaft, Treue, Pflichtbewusstsein und Vaterlandsliebe im Vordergrund. Für jüngere Mädchen wurde es als erstrebenswert präsentiert, freundlich, sozial engagiert und bemüht zu sein und so auf ein Dasein als aufopferungsvolle Hausfrau und Mutter hinzuarbeiten, während – den Erforderlichkeiten des Krieges und dessen Folgen entsprechend – das Ideal für ältere Mädchen und Frauen vorsah, tapfer, heldenhaft und kämpferisch hervorzutreten (vgl. Josting 2008).

Was die Phase ab Mitte des 20. Jahrhunderts kennzeichnet, ist laut deMause die „Unterstützung“. Was diese Zeit v.a. prägt, ist der Verzicht auf (gewaltsame) Disziplinierung und die Auffassung, dass das Kind am besten um seine Bedürfnisse weiß. Die Erziehungsform, die hier angewandt wird, verlangt von Eltern und Erziehern ein außerordentliches Maß an Zeit und Aufwand, da das Kind allem anderen vorangestellt wird (vgl. deMause: 84f.) Die Ergebnisse, die man sich von dieser Erziehungsform erhofft, lässt sich in folgendem Zitat deMauses mehr als deutlich erkennen:

„[...] aus [...] Büchern, die Kinder beschreiben, die im Rahmen der Beziehungsform Unterstützung aufgewachsen sind, geht klar hervor, daß sich in diesem Rahmen Kinder entwickeln, die freundlich und aufrichtig und nicht depressiv sind, die nicht dauernd andere nachahmen oder ausschließlich gruppenorientiert sind, die einen starken Willen haben und sich durch keine Autorität einschüchtern lassen.“ (ebd.: 85)

Hier wird klar, wie sehr deMause eigene Einstellung von den Ideologien der 68er-Generation gefärbt ist, die den Begriff der „antiautoritären Erziehung“ in unseren Wortschatz eingeführt hat. Was deMause hier als positive Auswirkungen dieser Erziehungsform darstellt, würde man heute zum Teil eher negativ bewerten (so z.B. die mangelnde Gruppenorientierung und die Nichtachtung von Autoritätsverhältnissen). Aus heutiger Sicht erscheint diese Erziehungsform als überholt, und so kommt die Frage auf, ob diese sechste Phase, die seit Mitte des vorigen Jahrhunderts andauert, nicht schon seit längerem durch eine siebte Phase abgelöst worden ist. Vor allem angesichts der sich immer rascher vollziehenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, der damit einhergehenden Veränderungen der einzelnen Lebensphasen und der daraus folgenden Veränderungen in der Beziehung zwischen den verschiedenen Generationen scheint diese Möglichkeit durchaus vorstellbar. Ernst Seibert spricht hierbei von einem vor allem seit der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert stattfindenden „Wandel sozialer und insbesondere intergenerationeller bzw. genealogischer Strukturen [...], dessen Dynamik alle früheren vergleichbaren Formen des Paradigmenwechsels relativierend in den Hintergrund stellt.“ (Seibert: 19) Wir leben nicht nur in einer globalisierten Welt der Risikogesellschaften, sondern auch in einer „alterslosen Welt“ (ebd.). Seibert bedient sich hier bei Derrida, der mit diesem Begriff darauf anspielt, „dass die Differenz oder auch Spannung zwischen Jugend und Erwachsen-Sein so gering geworden ist, dass sie kein gesellschaftliches Veränderungspotential mehr aufweist.“ (ebd.) Auch Carsten Gansel greift diesen Punkt auf, wenn er darauf verweist, dass „[i]n den sogenannten wohlfahrtsstaatlichen, westlichen Demokratien [...] der traditionelle Generationenkonflikt beständig an Schärfe verloren [habe]“ und es somit zu einer „Normalisierung und Entdramatisierung“ (Gansel 2011: 280) gekommen sei. Jugendliches Betragen, das die älteren Generationen früher einmal schockierte und provozierte, werde heute von diesen als harmlos betrachtet. Gansel führt dies dazu, dass die Jugendlichen in ihren Abgrenzungsversuchen zu immer extremeren Mitteln greifen (vgl. ebd.: 280f.). Der Frage danach, ob und inwiefern diese Umstände das Kindheits- und Jugendbild des 21. Jahrhunderts geprägt haben, und ob Anzeichen dafür zu finden sind, dass eine neue, siebte Phase der Eltern-Kind-Beziehung eingesetzt hat, soll im Folgenden durch einen Blick auf gegenwärtige Kindheitskonzepte nähergekommen werden.

Kindheit heute

Wie wir in diesem kurzen Abriss der Kindheitsgeschichte gesehen haben, sind die Entwicklungen, die das Kindheitsbild in westlichen Gesellschaften im Laufe der Zeit durchlaufen hat, auf mehrerlei Ursachen zurückzuführen: Veränderungen auf sämtlichen gesellschaftlichen Ebenen (wie etwa der geistigen, kulturellen und politischen), die Umgestaltung der Arbeitswelt im Zuge wirtschaftlicher Veränderungen, das Verschwinden traditioneller Formen des Zusammenlebens und das Aufkommen neuer (vgl. Kränzl-Nagel und Mierendorff: 10). Seit Ende des 20. Jahrhunderts nun wird Kindheit (innerhalb der Grenzen der westlichen Welt) immer homogener, insofern als sich der Lebensalltag schichtübergreifend immer ähnlicher gestaltet. So verbringen heute in Deutschland alle Kinder (zumindest bis zur 9. Klasse) die Hälfte ihres Tages in der Schule und infolge der steigenden „Durchdringung des Alltags mit Massenmedien“ sowie auf Grund der „Massenproduktion von kindspezifischen Gütern und Waren aller Art“ (ebd.: 13), sähen die Interessen und die private Freizeitgestaltung vieler Kinder trotz sozialer Unterschiede recht ähnlich aus. Kränzl-Nagel und Mierendorff sprechen von der Möglichkeit der Kinder, ihre Freizeit als „wichtigen Sektor für Selbstentfaltung und -inszenierung“ zu nutzen (ebd.). Bei genauerer Betrachtung wird an dieser Stelle jedoch deutlich, dass diese Selbstentfaltung und -inszenierung für die Kinder keineswegs vollständig frei wählbar ist. Gerade in Familien aus höheren Schichten werden die Freizeitinteressen von übereifrigen Eltern diktiert. So bemühen sich diese Eltern, die Anlagen der Kinder (sei es physisch oder intellektuell) so effizient wie möglich zu fördern, während bildungsferne Familien (meist, weil sie es einfach nicht besser wissen) ihre Sprösslinge einfach „machen lassen“.

Zudem hat sich ein Wandel hinsichtlich der vorherrschenden Norm- und Wertvorstellungen vollzogen: Womöglich durch den Trend zur Ein-Kind-Familie, haben individualistisch orientierte Erziehungsformen zugenommen, die in Kombination mit den von deMause hervorgehobenen Prinzipien antiautoritärer Erziehung den Niedergang von Werten wie Anpassung und Gehorsam mit sich bringen, wie auch den Verlust des Gefühls einer Gruppenzugehörigkeit. Die Folgen dieses Trends zur Individualisierung sind zweischneidig: Zum einen werden dem (kindlichen) Individuum Freiräume und Möglichkeiten eröffnet, die es so zuvor nicht gegeben hatte. Zum anderen können die „Anforderungen in einer unübersichtlichen Gesellschaft“ (ebd.: 15), in der es an sicheren ethischen, morali-

schen und sozialen Standards sowie an eindeutigen Leitbildern fehlt, „zu Orientierungslosigkeit und Irritation, zu Ohnmacht- und Entfremdungsgefühlen“ führen (ebd.: 14f.). Dass dies der Fall ist, macht sich auch darin bemerkbar, dass sich unsere Gesellschaft seit geraumer Zeit immer mehr zu einer Angst- bzw. Risikogesellschaft entwickelt hat (vgl. hierzu Bauman 2006, Glassner 2004, Hollander 2004, Huddy 2004, Tudor 2003), in der obsessiv versucht wird, allen möglichen Gefahren vorzubeugen, vor allem denen, die das Kind betreffen. So wird deutlich, dass sich in diesen neuen Erziehungsformen, in denen sich durchaus noch der antiautoritäre Erziehungsgedanke finden lässt (Stichwort „Selbstentfaltung“), nicht mehr ausschließlich an den tatsächlichen Bedürfnissen des Kindes orientiert wird, sondern vielmehr an den Vorstellungen der Eltern, wenn es z.B. darum geht, welche Kenntnisse und Fertigkeiten ihrem Kind später einen Vorteil „auf dem Markt“ verschaffen könnten und so die Gefahr der Arbeits- bzw. Erfolglosigkeit minimieren könnten. So werden Fremdsprachen erlernt, Instrumente bezwungen, und verschiedene Sportarten ausprobiert, bis idealerweise eine gefunden wird, in welcher der Filius brilliert, um ihm die bestmögliche Zukunft zu gewährleisten. Wie Helga Zeiher es formuliert, lässt sich sagen, dass heutzutage „außerordentlich viel bewusste Anstrengung auf das Ziel gerichtet [wird], die Entwicklung, das Lernen und die Sozialisation der Kinder zu fördern, zu steuern und zu kontrollieren.“ (Zeiher 2005: 25) Zieht man an dieser Stelle deMause's Terminologie heran, sieht es fast so aus, als hätte eine neue Phase eingesetzt, in der die Projektion der eigenen Wünsche und Ängste auf die Kinder wieder zugenommen hätte. Auf Grund jahrhundertelanger Entwicklungen wird dies mittlerweile jedoch anders gehandhabt, insofern als bei den Eltern nun meist tatsächlich nur das Beste für das Kind im Vordergrund steht.

Auch im öffentlichen Kindheitsdiskurs nimmt Bildung einen immer größeren Stellenwert ein. Wie Kränzl-Nagel und Mierendorff herausstellen, wird immer deutlicher, dass Kinder in ihrer Funktion als Zukunftsressource gehandhabt werden, in die es zu investieren gilt, insbesondere um „die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrienationen zu gewährleisten bzw. zu optimieren.“ (Kränzl-Nagel und Mierendorff: 16) Um dies zu erreichen, müsse das „Humankapital“ entsprechend getrimmt werden – mit antiautoritärer Erziehung dürfte das eher schwer werden. Daher werde wohl auch der Ausbau staatlicher und privater Bildungsstätten gefördert, sodass die Kinder auch nach Unterrichtsschluss von fachlich geschultem Personal betreut werden könnten (vgl. ebd.: 18). Dies gepaart mit der Tendenz zu immer weniger Kindern, führe dazu, dass Kinder auch den Umgang mit

Gleichaltrigen, also alle ihre sozialen Beziehungen, hauptsächlich in solch institutionalisierten Kontexten erlernen (vgl. ebd.: 14). Insgesamt nimmt also der staatliche Einfluss auf die Kindererziehung zu. Dass diese Entwicklungen nicht nur positiv sind, zeige sich unter anderem auch darin, dass Kinder und Jugendliche neuerdings von Gesundheitsproblemen befallen werden, die früher Erwachsenen vorbehalten waren, hierunter Übergewicht und Allergien, die zum Teil darauf zurückgeführt werden, dass der Alltag eines Kindes zunehmend von Stress geprägt ist. Dieser emotionale Stress soll es dann auch sein, der letztendlich dazu führt, dass die Jugend immer eher einsetzt und die Kindheitsphase so immer weiter verkürzt wird (vgl. ebd.: 19).

2.4 Kindheit und Gesellschaft

Wie auf den vorangegangenen Seiten deutlich geworden sein sollte, handelt es sich bei den Begriffen „Kind“ und „Kindheit“ um im gesellschaftlichen Diskurs immer wieder neu geschaffene Konstrukte, die stets nach den aktuell relevanten Bedürfnissen und Notwendigkeiten einer Gesellschaft geformt werden. Die Bedeutung, die dem Kind bzw. dem Heranwachsenden hierbei zugeteilt wird, liegt heute, wie bereits erwähnt, in seiner Funktion als Zukunftsressource der Gesellschaft. Jedoch darf dabei nicht übersehen werden, dass es sich bei dieser Zukunftsressource um ein zweischneidiges Messer handelt: Dem Kind wird nicht nur das Potenzial zugeschrieben, die gegenwärtige soziale Ordnung weiterführen und stabilisieren zu können; es vermag diese ebenso zu stören oder gar komplett umzuwerfen. Um dieses Potenzial zu ihrem Vorteil zu nutzen, muss die herrschende Klasse Maßnahmen ergreifen, welche die „ordnungsgemäße“ Erziehung und Sozialisierung des Heranwachsenden sicherstellen, sodass die momentane Ordnung schlussendlich beibehalten und gestärkt werden kann. Um die Prozesse, die hinter dieser Ordnungshaltung stehen, besser verstehen zu können, lohnt es sich, einen kleinen Exkurs in die Welt der Sozialtheorie zu unternehmen.

Sozialtheoretischer Exkurs: Zur Natur der sozialen Ordnung

Wenn Louis Althusser nun also schreibt, dass die letzte Bedingung der Produktion die Reproduktion der Produktionsbedingungen ist, scheint er sich genau hierauf zu beziehen:

Das Kind muss entsprechend derselben Normen und Prinzipien erzogen werden, nach denen auch bereits seine Eltern erzogen worden sind, womit der Fortbestand der verschiedenen gesellschaftlichen „Produktivkräfte“ (Althusser: 114) gewährleistet wird. Ebenso wichtig wie die bloße Existenz dieser Produktivkräfte sind die Beziehungen, in denen sie zueinander stehen – idealerweise werden auch diese entsprechend derselben hierarchischen Prinzipien reproduziert wie sie zum Produktionszeitpunkt bestehen.

Um diese Prinzipien, anhand derer gesellschaftliche Akteure in der Sozialhierarchie verteilt werden, besser verstehen zu können, führt Pierre Bourdieu in seinen gesellschaftstheoretischen Abhandlungen das Konzept des „symbolischen Kapitals“ ein, welches sich „aus den Chancen, soziale Anerkennung und Prestige zu gewinnen und zu erhalten“ (Fuchs-Heinritz und König: 169) zusammensetzt. Mit symbolischem Kapital einher geht Macht; je mehr man davon besitzt, desto höher befindet man sich in der Sozialhierarchie. Um deutlich zu machen, worum genau es sich bei diesem symbolischen Kapital handelt, unterscheidet Bourdieu drei weitere Formen von Kapital, die in Wechselbeziehung zueinander stehend die Menge des symbolischen Kapitals bestimmen, die einem Individuum letztlich zugestanden wird.

Als erste und wichtigste Ausformung von Kapital findet man bei Bourdieu das „ökonomische Kapital“ (ebd.: 161). Wie der Name bereits suggeriert, umfasst das ökonomische Kapital all das, was dazu beiträgt, monetären Reichtum anzuhäufen, so wie etwa Einkommen oder materielle Besitztümer. Materielle Besitztümer machen jedoch auch einen Teil des „kulturellen Kapitals“ aus, nämlich dann, wenn von diesem in seiner objektivierten Form die Rede ist: Gegenstände wie Kunstwerke, Bücher oder Designermöbel lassen sich leicht in ökonomisches Kapital wandeln, was den ersten Anhaltspunkt für die Vernetzung der verschiedenen Kapitalsorten liefert. In seiner inkorporierten Form verlangt kulturelles Kapital ein hohes Maß an persönlichem Einsatz und ist, da es u.a. die über die Jahre gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten einer Person beschreibt, auch an genau diese Person gebunden und kann nicht einfach an andere übertragen werden wie z.B. ökonomisches Kapital. Um inkorporiertes kulturelles Kapital in ökonomisches Kapital umwandeln zu können, bedarf es der Anerkennung durch öffentliche, sprich staatliche bzw. staatlich sanktionierte Institutionen (vgl. ebd.: 162ff.). Gerade an dieser Stelle wird deutlich, wie zwischen möglicherweise gleichwertigen Individuen künstliche Grenzen gezogen werden: Während diejenigen, die bereits einen gewissen Vorrat an ökonomischem Kapital besitzen,

es sich leisten können, einen gewissen Bildungsweg einzuschlagen, und sich somit ihre Fähigkeiten bescheinigen zu lassen (z.B. durch einen Universitätsabschluss), haben andere, deren Familie finanziell nicht so gut gestellt ist, von vornherein keine andere Wahl, als sich mit minderwertigen Abschlüssen oder gar überhaupt keinen zufrieden zu geben. Auch ein Autodidakt wird ungeachtet seines Wissens und Könnens keinen Zugang in bestimmte Berufsgruppen finden, wenn dieses Können nicht von offizieller Stelle legitimiert worden ist, womit auch ihm die Möglichkeit verweigert wird sein kulturelles Kapital in ökonomisches zu wandeln. Und selbst wenn die monetären Grenzen aufgelöst werden, heißt das noch lange nicht, dass damit auch Bildungsunterschiede annulliert werden. Die letzte Ausformung von Kapital, die Bourdieu identifiziert, ist das „soziale Kapital“. Dieses umfasst u.a. den Freundes- und Bekanntenkreis, und zwar dahingehend, dass diese sich als hilfreich erweisen können, wenn es darum geht, den eigenen Platz in der Sozialhierarchie neu zu verhandeln oder zu verteidigen. Diese Form von Kapital basiert auf Solidarität und auf emotionalen Bindungen (oftmals auf Grund von Ähnlichkeit, wie z.B. Nationalität, Religionszugehörigkeit oder Geschlecht), und wirkt als Multiplikator für die anderen Kapitalformen (vgl. ebd.: 167). Es darf als Basis dessen betrachtet werden, was man als Nepotismus oder „Vetternwirtschaft“ bezeichnet.

Es sollte klar geworden sein, wie die verschiedenen Formen von Kapital, die Bourdieu unterscheidet, bei der Anhäufung von symbolischem Kapital interagieren: Eine bessere finanzielle Ausgangssituation garantiert die Möglichkeit, eine bessere Ausbildung zu erhalten und schließlich eine besser bezahlte Arbeit, was wiederum eine bessere finanzielle Stellung bedeutet. Es ist ein Kreislauf, der diejenigen bevorteilt, die sich bereits in einer vorteilhaften Ausgangssituation befinden, wodurch das Fortbestehen von beiden Gruppen, der Herrschenden und der Beherrschten, angetrieben wird. Und doch wird diese künstliche Trennung und daraus folgende Machtverteilung als gegeben akzeptiert (vgl. Bourdieu 1992: 13). Damit dieser Kreislauf nicht durchbrochen wird, bedarf es bestimmter Arrangements, welche dafür sorgen, dass Kinder entsprechend ihrer zukünftigen Rolle in der Gesellschaft sozialisiert werden. Dies führt uns erneut zurück zu Althusser und seinen ISAs.

Wie bereits in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit erwähnt, handelt es sich bei diesen um „eine bestimmte Anzahl von Realitäten, die sich dem unmittelbaren Beobachter in Form von unterschiedlichen und spezialisierten Institutionen darbieten.“ Die Institutionen, von denen hierbei die Rede ist, finden sich in mehreren verschiedenen Sektoren, wie

etwa dem schulischen, dem religiösen, dem politischen oder auch dem medialen. Es ist recht deutlich, dass der Hauptgedanke hinter den ISAs darin liegt, das Eindringen des Staates in Lebensbereiche zu erleichtern, die eigentlich der Privatsphäre eines jeden vorbehalten sind und nicht etwa dem öffentlichen Raum. Die ISAs arbeiten allesamt daraufhin, die ideologischen Vorstellungen in der Gesellschaft zu naturalisieren, welche der gegenwärtig führenden Klasse ihre privilegierte Position in der Sozialhierarchie gewährleisten. Dadurch soll möglicher Protest und Aufruhr durch diejenigen, die sich in den unterdrückten Positionen befinden, abgewendet werden: Je natürlicher und gegebener eine Ordnung und die ihr unterliegenden Prinzipien der Machtverteilung wirken, desto unwahrscheinlicher wird es, dass jemand auf die Idee kommen könnte, diese zu hinterfragen. Diese These wird auch von Pierre Bourdieu gestützt, wenn er zunächst seine Verwunderung darüber äußert, dass sich „die bestehende Ordnung mit ihren Herrschaftsverhältnissen, ihren Rechten und Bevorzugungen, ihren Privilegien und Ungerechtigkeiten, [...] mit solcher Mühelosigkeit erhält“ (Bourdieu 2005: 7), um anschließend daraus zu folgern, dass es sich dabei keineswegs um ein absolut müheloses Unterfangen handle. Tatsächlich falle man auf eine Illusion herein, wenn man annehme, das symbolische Kapital und damit die gesellschaftliche Stellung eines Individuums und dessen Nachkommen „reproduziere sich gewissermaßen aus eigener Kraft und ohne das Handeln historisch und sozial konkret definierter Akteure.“ (ebd.: 82) Diese Akteure reproduzieren (z.B. durch den Einsatz von ISAs) bedeute aktiv Wahrnehmungs- und Bedeutungsschemata reproduzieren. Diese Wahrnehmungs- und Bedeutungsschemata bilden „die Logik einer Herrschaft [...], die im Namen eines symbolischen Prinzips ausgeübt wird, das der Herrschende wie der Beherrschte kennen und anerkennen“ (ebd.: 8), und die als Basis für die Organisation der sozialen Welt dient (vgl. ebd: 82).

Dies lässt sich anhand von Bourdieus Konzept des *Habitus* noch näher erläutern. Der *Habitus* umfasst jegliche Einstellungen eines Individuums gegenüber der sozialen Wirklichkeit, so wie etwa Gewohnheiten, eine bestimmte Lebensart, und ein Verständnis darüber, was moralisch gut und schlecht ist, was richtig und was falsch ist. Der Begriff des *Habitus* beschreibt vorgegebene Denkschemata, „mit Hilfe derer [...] Wahrnehmungen geordnet und interpretiert werden“ (Fuchs-Heinritz und König: 114), und die zu angemessenem Handeln anleiten. „Angemessen“ bedeutet dabei der eigenen sozialen Stellung und

des jeweiligen sozialen Kontexts oder „Feldes“¹⁷, um bei Bourdieus Terminologie zu bleiben, entsprechend. Indem er eine Person nicht nur wissen lässt, wie sie sich zu verhalten hat, sondern auch welches Verhalten ihr verwehrt ist, stellt der Habitus also auch ein System von Grenzen (auch des Vorstellbaren) dar (vgl. Bourdieu 1992: 33). Er ist nicht natürlich, wird „erlernt“ und ist „immer schon an eine spezifische Soziallage gebunden“ (ebd.). Daraus folgt, dass ein Kind, das einer Familie mit geringem symbolischen Kapital entstammt, in die Rolle des Unterdrückten sozialisiert wird, und so bereits von klein auf lernt, wo in der Gesellschaftshierarchie sich „sein Platz“ befindet. Ein Kind aus einer Familie mit einer relativ großen Menge an symbolischem Kapital hingegen, wird sich sein ganzes Leben hindurch eher in verschiedenen dominanten Positionen wiederfinden. Wie die Gesellschaftsordnung an sich, ist auch der Habitus keine vollständig gefestigte, absolute Einheit, ist also krisenanfällig und kann entsprechend angepasst und verändert werden. Daher ist es unabkömmlich, dass Institutionen wie die von Althusser beschriebenen ISAs existieren, welche von Generation zu Generation dafür sorgen, dass das aktuelle System weitergeführt wird und der Fortbestand der gegenwärtigen Ordnung gesichert werden kann. Auf welchen Prinzipien gründend hierbei verfahren wird, wird bei einem näheren Blick darauf erkennbar, wie das Kind bzw. der Jugendliche in der Gesellschaft gehandhabt wird.

Das Konzept „Kind“ und der Erhalt der sozialen Ordnung

In ihrer 2005 veröffentlichten Arbeit *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse: Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum* diskutiert Doris Bühler-Niederberger das Kind in seiner Funktion als Schlüssel für den Erhalt der sozialen Ordnung. Hierbei bezieht sie sich explizit auf das Konzept „Kindheit“ (vgl. Bühler-Niederberger: 11), auf Kindheit als „[moralische] Konstruktion [...], in welcher dem Kind eine besondere Natur zugedacht wird“ (ebd.: 5). Diese Natur, anhand derer diverse politische Machtkämpfe „zum Wohle des Kindes“ ausgetragen werden, zeichnet sich vor allem durch ihre eingangs bereits erwähnte Ambiguität aus, die das Kind sowohl zum Fundament

¹⁷ Handlungsraum mit eigener Sprache, eigenen Handlungsregeln und ganz spezifischen Interessen (vgl. Bourdieu 1992: 13)

gesellschaftlicher Stabilität, wie auch zur potenziellen Quelle gesellschaftlichen Aufruhrs macht, und von maßgebender Bedeutung für den Umgang mit dem realen Kind ist.

Das vom Kinde derzeit vorherrschende Bild im öffentlichen Diskurs sei das eines unschuldigen und kostbaren Wesens, eines „besseren“ Menschen, dessen unvoreingenommener, unverzerrter Blick auf die Welt als beneidenswert gilt. Auf dieser Unschuld, dieser Unvollkommenheit, basieren dann auch die Vorstellungen darüber, welche Bedürfnisse das Kind hat, nämlich vor allem Schutz und erwachsene Führung. Diese Zuschreibung von Angewiesenheit auf den Schutz der Erwachsenen bewirkt jedoch auch, dass dem Kind bzw. Jugendlichen Handlungskompetenz und somit jegliche Autonomie und jeglicher Machtanspruch verweigert werden (vgl. u.a. Trites: 81 und auch Nodelman 2008: 162). Dies mag letztlich in der bereits erwähnten Tatsache begründet liegen, dass das Kind, während es im öffentlichen Diskurs als schutzbedürftiges, unbescholtenes Wesen gehandelt wird, auch als potenzielle Gefahrenquelle betrachtet wird. Dieser letzte Aspekt bleibt meist unausgesprochen, schwingt jedoch stets implizit mit.

Man scheint sich insgeheim darüber einig zu sein, dass solange seine Sozialisierung, seine Konditionierung noch nicht abgeschlossen ist, und es noch nicht gelernt hat, entsprechend vorherrschender ideologischer Überzeugungen, d.h. angemessen zu handeln, das Kind eine unkontrollierbare Instanz darstellt, die eher entsprechend eines subjektiven Wertekatalogs, emotional und impulsiv handelt, statt sich an gegebenen Normen zu orientieren. Dem jungen, „unfertigen“ Menschen fehlt in der Freudschen Terminologie quasi das *Über-Ich*, um das *Es* zu kontrollieren. Dies erklärt auch, weswegen das aggressive, womöglich bewaffnete Kind eine Mischung aus Angst und Unbehagen hervorruft, während das Kind als Opfer von Gewalt und Vernachlässigung reines Mitleid auslöst (vgl. Bosmajian: xi). Das Kind in der Opferrolle zu sehen, bestätigt die Erwartungen, die durch das gängige Konzept „Kind“ im gesellschaftlichen Bewusstsein gehegt werden. Das gewaltbereite Kind hingegen ruft das Bild eines unkontrollierbaren Wesens auf, dem sowohl Vernunft als auch die den gesellschaftlichen Normen entsprechende Kenntnis von richtig und falsch fehlen. Werden die Bedürfnisse des Kindes durch Schutz und Kontrolle in Form von erwachsener Führung nicht erfüllt, so vermutet man das Kind also nicht nur in höchster Gefahr bezüglich seines unmittelbaren körperlichen und geistigen Wohlergehens, sondern auch als mögliche Gefahr durch seinen Zustand als „unfertiges“ Gesellschaftsmitglied, was wiederum auf sein Potenzial verweist, in der Zukunft als Erwachsener zur Quelle gesell-

schaftlicher Aufruhr zu werden. Sollte das Kind in einer „falschen“ Umgebung aufwachsen, mit den „falschen“ Vorbildern und somit den „falschen“ Einflüssen ausgesetzt werden, könnte es in der Zukunft für die Gesellschaft zur Bedrohung werden. Das Wort „falsch“ sei hier in Anführungszeichen gesetzt, da man nicht vergessen darf, dass auch dieses „falsch“ ein gesellschaftliches Konstrukt ist, welches der prädominanten Ideologie entsprechend konzipiert und propagiert wird. „Falsch“ kann sich hierbei nämlich nicht nur auf ein gewalttätiges Umfeld oder ein vernachlässigendes Elternhaus beziehen, sondern auch auf die falsche ideologische Gesinnung.

Es ist also notwendig, schon so früh wie möglich kontrollierend einzugreifen und dadurch das Potenzial eines jeden Kindes in die „richtigen“ Bahnen zu lenken. So liegt in öffentlichen Debatten der Schwerpunkt meist auf der Abwendung der möglichen Gefährdung von Kindern bzw. auf der Rettung benachteiligter Kinder aus ihrer unglücklichen Situation. Die Tatsache, dass durch (teils fragwürdige) neue Regelungen und Gesetze, die in das Leben von Kindern und deren Familien eingreifen, auch andere Absichten (wie etwa die Herrschaft der derzeit dominanten Gruppe zu stabilisieren) durchgesetzt werden sollen, wird verkannt. Das liegt daran, wie Bühler-Niederberger bemerkt, dass diese Absichten gut „verpackt“ sind: Allein das Reden über das Kind und dessen Bedürfnisse verleihen dem Sprecher moralische Macht, denn „[was] oder wer das Kind in seiner Unschuld und Ohnmacht bedroht, ist eindeutig schlecht, was oder wer zu seiner Rettung antritt, ist ebenso eindeutig gut.“ (ebd.: 101) Jemanden zu hinterfragen, der sich um das Wohle des Kindes sorgt, oder diesem sogar zu widersprechen, ist unangebracht. Dies ebnet den Weg für die Grundlage einer stabilen Gesellschaftsordnung in Form der „geordneten Kindheit“. Laut Bühler-Niederberger geschieht dies seit Beginn der Neuzeit vor allem durch die Schaffung von Institutionen wie der patriarchalen Familie oder der Schule, „die das alltägliche Leben vieler und später sogar [...] aller Kinder ordnen sollten.“ (ebd.: 23)

Liest man in diesem Zusammenhang noch einmal Louis Althusser's Beschreibung der ISAs, so stellt man fest, dass das, was Bühler-Niederberger meint, wenn sie von „Institutionen“ spricht, „die von allergrößter Selbstverständlichkeit sind“, von „Strukturen, [die] unabhängig von der jeweiligen Situation und dem jeweils beteiligten Individuum das Handeln regeln“ (ebd.: 24), dasselbe meint, wie Althusser mit den ISAs. Vordergründig präsentieren viele der durch den Staat eingerichteten Institutionen Instanzen, deren Hauptaufgabe darin liegt, die gleichwertige Versorgung aller Kinder durch Ressourcen und Dienstleis-

tungen in den Bereichen Bildung und Sozialfürsorge zu gewährleisten, um sicher zu stellen, dass gerade die Jüngsten in der Gesellschaft materiell und gesetzlich gesichert sind (vgl. Bradford et al.: 131). Dies wird als „an investment in young people as the embodiment of future dreams and possibilities“ (ebd.) gesehen, und soll allen jungen Menschen dieselben Möglichkeiten bieten, später am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Bei genauerer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass diese Institutionen dabei nicht nur als Sozialisierungs-, sondern zudem auch als Kontrollinstanzen fungieren. Die lückenlose Überwachung des Kindes ist offenbar genauso notwendig für den Erhalt der Ordnung, wie seine entsprechende Konditionierung (vgl. Bühler-Niederberger: 26). Bühler-Niederberger spricht hier von einem misstrauischen Gesellschaftsmodell (vgl. „Angst- bzw. Risikogesellschaft“ in Kapitel 2.3), demgemäß ein jeder als potenzieller Unruhestifter verdächtigt wird, in dem alles bis ins kleinste Detail geplant wird, und darauf gesetzt wird, auch die kleinsten Fehler bereits bei den jüngsten Mitgliedern der Gesellschaft zu korrigieren, um so deren „fehlerhafte“ Entwicklung abzuwenden (vgl. Bühler-Niederberger: 26). Wie sie weiter erläutert, gilt es vor allem den Nachwuchs der unteren Schichten zu überwachen und in Zaum zu halten, da sich die Vorstellung der „guten“ Erziehung ganz direkt „gegen die Lebensweise der unteren Schichten und deren mögliches widerständiges Potential“ (ebd.: 25f.) richtet, wodurch deren Nachwuchs stigmatisiert wird und in den grundsätzlichen Verdacht der Gefährdung und der erheblichen Gefährlichkeit gebracht wird.

Mit dem Bedürfnis nach Überwachung einher geht das Konzept des „richtigen Ortes“, wie z.B. dem Spielplatz, dem Klassen- oder dem Kinderzimmer. Wie schon Philippe Ariès in seiner Abhandlung feststellte, führt dieses Bedürfnis gepaart mit der immer umfassender werdenden Institutionalisierung für die Heranwachsenden zu einem Alltag, der immer weiter von dem der Erwachsenen abgesondert wird. Zeiher spricht hierbei von einer „Spezialisierung der kindlichen Lebensräume“ (in Kränzl-Nagel und Mierendorff: 16f., Hervorhebung im Original). Weiterhin spricht sie von einer „Verinselung von Kindheit“ (ebd.), womit sie sich auf die Tatsache bezieht, dass Heranwachsende nicht mehr einen zusammenhängenden Lebensraum haben, der sich mit dem Alter des Kindes konzentrisch ausweitet, sondern einen „verinselten Lebensraum“, der „aus einzelnen, separaten Stücken [besteht], die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist“ (in Kränzl-Nagel und Mierendorff: 17). Obwohl diese Orte stets als „natürliche Orte“ für das Kind betitelt werden, handelt es

sich bei jedem einzelnen um ein gesellschaftliches Konstrukt: Es wird bewusst ausgewählt und bestimmt, was als natürlicher Ort für Kinder gelten kann und was nicht. Dass immer wieder auf die Natur Bezug genommen wird, hilft dabei, die Künstlichkeit dieser Konstruktion zu verschleiern, wie auch die Tatsache, dass jeder einzelne dieser Orte ein Element der Überwachung und Kontrolle beinhaltet (vgl. Bühler-Niederberger: 59)

So verhält es sich z.B. mit dem Kinderspielplatz und auch mit dem Ort des Kindes schlechthin, dem Kinderzimmer. Nachdem dieses jahrhundertlang nur spartanisch und mit aus anderen Zimmern ausrangierten Möbeln bestückt worden war, begann sich mit einem veränderten Konzept von Kindheit und Jugend und der höheren Wertschätzung des Nachwuchses (vgl. Kapitel 2.3) auch das Konzept des Kinderzimmers zu verändern und damit einhergehend dessen Ausstattung. So wie Sozialpädagogen sich bemühten, mit dem Bereitstellen von altem Bauholz und Erde auf Abenteuerspielplätzen und mit der Einrichtung von Kinderbauernhöfen „den Widerspruch zwischen Kontrolle und kindlicher Spielfreiheit aufzulösen“ (Zeiher 2005: 26f.), unternahmen in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts auch Eltern vermehrt den Versuch, mit der Gestaltung des Kinderzimmers „Natürlichkeit und die Welt des Paradieses und der Abenteuer“ zu simulieren, „die in entschärfter Form, ja lediglich in der Art eines Zitates, beim Kind Einzug hält, mit Ritterburg, Indianerzelt, mit Piraten auf der Bettwäsche und der hellen Kiefer der Natur.“ (Bühler-Niederberger: 71) Dieser Raum in seiner künstlich geschaffenen Natürlichkeit soll dem Kind als persönlicher Freiraum dienen, in dem es sich seiner Natur entsprechend austoben und in Abenteuern verlieren kann. Die Tatsache, dass paradoxerweise gerade dieser „paradiesische“ Rückzugsort oftmals als Strafraum genutzt wird, in den das ungezogene Kind bei Bedarf verwiesen werden kann, lässt die zweite (oder gar primäre) Funktion des Kinderzimmers hervortreten, und zwar als Ort der Überwachung und der Kontrolle. Während das Kind in der echten, in der unkontrollierten und unkontrollierbaren Natur leicht aus den Augen seiner Aufpasser verschwinden kann, geht es im stark begrenzten Raum des Kinderzimmers nicht verloren. Und auch all die Dinge, zu denen es innerhalb dieses Raumes Zugang hat, sind von den Überwachungsinstanzen als angemessen und sicher für das Kind abgesegnet, wohingegen die wahre Natur mit allerlei Gefahren und Bedrohungen aufwartet.

Bisher sollten in diesem Kapitel drei Dinge klar geworden sein: Kindheit und auch Jugend sind künstlich geschaffene, dynamische Konzepte, die vielmehr auf gesellschaftlichen Bedürfnissen sowie aktuell gültigen Normen aufgebaut sind, als auf den natürlichen Bedürfnissen von real existierenden Kindern und Heranwachsenden oder den tatsächlichen Ansprüchen, die deren Lebenswelt an sie stellt. Dies hängt damit zusammen, dass das Kind als moralisches Konstrukt mit seinem doppelten Potenzial hinsichtlich des Erhalts der sozialen Ordnung eine Schlüsselrolle spielt. Durch ausreichende Kontrolle und die richtige Sozialisierung, d.h. seiner vorgesehenen Rolle in der Gesellschaft entsprechend, kann es zur Stabilisierung der Ordnung beitragen; durch mangelnde Kontrolle und der falschen Erziehung ausgesetzt, kann es für diese zum Störfaktor werden. Um die richtige Entwicklung sicher zu stellen, werden Kindheit und Jugend immer mehr institutionalisiert.

Was (nicht nur) Doris Bühler-Niederberger jedoch unberücksichtigt lässt in ihrer Diskussion um das Kind, seine ambivalente Rolle in der Gesellschaft und die daraus folgenden Versuche, diese zugunsten der Aufrechterhaltung der gegebenen sozialen Ordnung zu nutzen, ist, dass es vor allem das männliche Kind ist, welchem genannte Maßnahmen gelten. Der Grund hierfür liegt in der Bedeutung, die ihm in seiner zukünftigen Rolle als Mann zuteil kommen wird. Um diesen Umstand und die damit einhergehenden Schwierigkeiten für das männliche Kind besser zu verdeutlichen, soll im Folgenden ein Überblick über eines der brisantesten Themen im Genderdiskurs der letzten 20 Jahre gegeben, nämlich der Konstruktion von Männlichkeit.

Männlichkeitsdiskurs und das männliche Kind

Seit den Anfängen der Genderforschung und durch die vergangenen Jahrzehnte hindurch ist der richtungsweisende Gedanke innerhalb der Genderforschung gewesen, dass jedwede westliche Gesellschaft von Grund auf patriarchalisch sei, oder, wie Pierre Bourdieu es beschreibt, „durch und durch nach dem androzentrischen Prinzip [organisiert].“ (Bourdieu 2005: 10). Daher wurde in den Anfängen der Genderforschung und bis in die zweite Welle der feministischen Bewegung hinein besonders hervorgehoben, mit welchen Nachteilen eine Frau zu kämpfen habe in einer Welt, in welcher der Mann die Vernunft verkörpert und seine Sichtweisen als „neutral“ bzw. als gesunder Menschenverstand akzeptiert werden, während die Frau nicht als vollwertige, autonome Person mit eigenen Rechten und Mei-

nungen gilt (vgl. u.a. Connell 1999: 185; Bourdieu 2005: 21). Der Mann, so wurde argumentiert, gelte als die Norm, als das „unmarkierte“ Geschlecht, und habe sich im Gegensatz zur Frau – dem Abnormen, Mangelhaften, dem markierten Geschlecht – keiner gesellschaftlich auferlegten Rolle anzupassen und habe daher auch nicht mit rollenbedingten Einschränkungen in seiner Handlungsfähigkeit zu kämpfen. Erst später in der zweiten Welle der Frauenbewegung begann man zu hinterfragen, wie korrekt diese Annahmen und die daraus folgenden Betrachtungsweisen der Verhältnisse tatsächlich waren. So rückte die Frage danach in den Fokus, auf welche „Art und Weise [...] in unserer westlichen Kultur Unterscheidungen getroffen, Dichotomisierungen (Gegensätzlichkeiten) eingeführt und Hierarchien produziert werden“ (Stephan und von Braun: 10). Auch die Unterscheidung von *sex* als biologischem Geschlecht und *gender* als „kulturelle[r] Kodierung des Körpers“ (ebd.) wurde von einigen Theoretikern in Frage gestellt. Hier spielte v.a. Judith Butler eine entscheidende Rolle, die auch das biologische Geschlecht als konstruiert betrachtete. *Sex*, so Butler, werde reziprok zum kulturellen Geschlecht konstruiert.¹⁸ Es wurde zwar immer noch aus einer feministisch orientierten Perspektive argumentiert, doch hatte sich der Fokus verlagert, nämlich *weg* von der Frau und ihrer Unterdrückung in der Gesellschaft, und *auf* die makelbehaftete Geschlechterordnung als Gesamtkonstrukt. Daran anknüpfend begann sich in westlichen Kulturen zusätzlich zur feministischen Forschung eine kritische Männerforschung herauszubilden, die darauf aufmerksam machte, dass, wenn nun doch die Geschlechterordnung an sich ein artifizielles, nicht auf biologischen Tatbeständen basierendes Konstrukt sei, die Vorstellung von Männlichkeit als „gegeben“ ebenfalls nicht haltbar wäre. Und so setzte sich im Laufe der 1980er Jahre langsam die Vorstellung durch, dass es sich sowohl bei Weiblichkeit als auch bei Männlichkeit um kulturelle bzw. soziale Konstrukte handelt, die ihre Fundierung in ihrem jeweiligen sozialen Kontext finden und nicht etwa in der Natur.

¹⁸ Wendy Cealy Harrison weist in ihrem Beitrag zum *Handbook of Gender and Women's Studies* (2006) darauf hin, dass die Vorstellung von *Sex* als sozialem Konstrukt eine durchaus problematische ist. Dabei bezieht sie sich auf eine Reihe von Arbeiten, die dahingehend verfasst worden sind, u.a. auf Thomas Laqueurs Abhandlung *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*, Arbeiten von Anne Fausto-Sterling und Christine Delphy. Letztlich läuft das Argument darauf hinaus, dass *Sex* allein dadurch, dass es in einem bestimmten kulturellen Diskurs verhandelt wird, niemals so objektiv und wertneutral sein kann, wie man es darzustellen versucht. Alles, was Teil des öffentlichen Diskurses ist, ist demnach auf die ein oder andere Weise *konstruiert*, da es unvermeidlich von den Wahrnehmungs- und Konstruktionsschemata eben dieses Diskurses geprägt ist. Mehr hierzu in Harrison 2006.

Wie Richard Howson hervorhebt, ist dies vor allem Raewyn Connell geschuldet, deren „rejection of the conceptual singularity of masculinity“ als eine der grundlegenden Schlüsselerkenntnisse innerhalb der Männerforschung gilt, da sie „new possibilities for understanding it as a socially constructed multiplicity“ (Howson: 2) eröffnete, und damit einhergehend, alternative Möglichkeiten für die Analyse und Interpretation sozialer Handlungen. Es gilt heute als allgemein akzeptiertes Faktum, dass es nicht den einen Mann bzw. die eine Männlichkeit gibt, sondern eine Ansammlung ganz verschiedener Männlichkeiten, was sich allein schon an den diversen männlichen Stereotypen ablesen lässt, denen wir in unserer Kultur begegnen: dem Weichei, dem Macho, dem Gentleman, dem Bürohengst, usw. Anhand dieser Stereotype lässt sich auch ein weiterer Fehlschluss aufzeigen, der durch die Arbeit der kritischen Männerforschung korrigiert worden ist, nämlich dass Männlichkeiten eindimensional sind. Genauso wie es bei jeder Frau der Fall ist, setzt sich auch die Persönlichkeit eines jeden Mannes aus verschiedenen, teils auch widersprüchlichen Facetten zusammen. Hier zeigt sich, dass in die Konstruktion von Gender immer diverse soziale Determinanten hineinspielen, wie etwa Ethnizität, Schichtzugehörigkeit oder Nationalität, die die Machtposition eines Mannes – je nach Kontext – untergraben oder bestätigen können (vgl. Connell 2000: 29).

Eine weitere Schlüsselerkenntnis, die als Konsequenz dieser Einsichten folgte, ist, dass Männer kein homogenes Kollektiv bilden. Stattdessen lassen sie sich mittels bestimmter Kriterien in diversen hierarchisch ausgerichteten Kategorien von Männlichkeit sammeln. Diese Kategorien bezeichnen „keine festen Charaktertypen“, wie Connell erläutert, „sondern Handlungsmuster, die in bestimmten Situationen innerhalb eines veränderlichen Beziehungsgefüges entstehen.“ (Connell 1999: 102) Als Faktoren, anhand derer sich die Beziehungen zwischen den verschiedenen Männlichkeitskategorien messen bzw. analysieren lassen, benennt Connell Macht (Unterwerfung und Dominanz, ausgehandelt z.B. durch geistige oder körperliche Überlegenheit, oder eine größere Menge an symbolischem Kapital), Produktion (Arbeitsteilung/Aufgabenzuweisung und damit zusammenhängend auch die Akkumulation monetären Kapitals), emotionale Bindungsstrukturen (Kathexis, sexuelles Begehren) (vgl. ebd.: 94f.), und führt letztlich noch einen vierten Faktor ein, den der Symbolik. Dieser letzte Faktor umfasst Aspekte wie die Kleidung oder die Stimmlage einer Person (vgl. Connell 2000: 26), doch wird es auf Grund einer „increasing complexity“

(ebd.: 65), wie z.B. durch den „metrosexuellen“ Mann, immer schwerer in diesem Punkt konkrete Unterscheidungen zu treffen.¹⁹

An oberster Stelle in Connells Männlichkeitshierarchie steht die *hegemoniale Männlichkeit*. Obwohl diese die normativ akzeptierte Definition von Männlichkeit beschreibt (vgl. Connell 1999: 100), stellt sie doch ein Männlichkeitsbild dar, das kaum ein realer Mann zu erfüllen vermag. In Howsons Zusammenfassung der entscheidenden Charakteristika des hegemonialen Mannes ist dieser kaukasisch, in der Mittelschicht angesiedelt, heterosexuell, unabhängig, hat Kampfgeist, das Verlangen und auch die Fähigkeit, sich und seine Ziele zu verwirklichen, ist gebildet und kopfgesteuert, besitzt jedoch auch ein gewisses Maß an Aggression – dieses selbstverständlich kontrolliert und zielgerichtet –, besitzt also sowohl mentale als auch physische Stärke (vgl. ebd.: 60). Hegemoniale Männlichkeit ist ein idealisiertes, unerreichbares Konstrukt, konstituiert jedoch als solches „jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis [...], welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimationsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet“ (ebd.: 98). Es geht also weniger darum, eine Kategorie zu schaffen, in der sich der Großteil der Männer wiedererkennen würde, sondern um ein an symbolischer Macht reiches Abstraktum, das Handlungsmuster bereitstellt, an denen sich ein jeder Mann zu orientieren hat. Natürlich wird man Männern begegnen, die (auf den ersten und vielleicht auch auf den zweiten Blick) diesem Ideal tatsächlich entsprechen, doch bedeutet auch dies noch lange nicht, dass diese „offensichtlichsten Vertreter einer hegemonialen Männlichkeit auch die mächtigsten Männer sind. Sie können Vorbilder sein, zum Beispiel Filmschauspieler, oder auch Phantasiegestalten wie Filmfiguren. Sehr mächtige oder sehr reiche Männer können dagegen in ihrem individuellen Lebensstil weit von hegemonialen Mustern entfernt sein.“ (ebd.), so z.B. wenn sie als Homosexuelle in einem schwulenfeindlichen gesellschaftlichen Kontext leben, und auch Schauspieler, die im wahren Leben selten ihrer nach hegemonialen Mustern geschneiderten Paraderolle entsprechen.

¹⁹ An dieser Stelle sollte noch klargestellt werden, dass Connells Schema zufolge grundsätzlich jede Frau jedem Mann untergeordnet wird. Dies stellt definitiv einen Punkt in Connells Theorie dar, der kritisiert werden könnte: Eine wohlhabende und/oder gebildete Frau würde, z.B. gemäß Bourdieus Konzept des symbolischen Kapitals und dessen Bedeutung für die Position eines jeden in der sozialen Ordnung, trotz ihres Geschlechts zweifelsohne über einem ungebildeten, finanziell weniger gut gestelltem Mann stehen.

Wie gesagt, befindet sich tatsächlich kaum ein realer Mann in dieser Kategorie. Connell benennt daher drei weitere Männlichkeitskategorien, die ihre Bezeichnung in dem Verhältnis finden, in dem sie zur hegemonialen Männlichkeit stehen. Die große Mehrheit der Männer lokalisiert Connell in der Kategorie *Komplizenschaft*. Diese Männer erfüllen zwar nicht alle Kriterien der hegemonialen Männlichkeit, wollen dies womöglich auch gar nicht, unterstützen dieses Ideal jedoch, da es, wie bereits erwähnt, die grundsätzliche Dominanz aller Männer über alle Frauen zu legitimieren vermag, sei diese Legitimation nun basiert auf körperlicher oder geistiger Überlegenheit. Es handelt sich hierbei also um „Männlichkeiten, die zwar die patriarchale Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats aussetzen.“ (ebd.: 101) Wie zu erwarten, existieren auch Männlichkeiten, die von der Masse der „Durchschnittsmänner“ auf Grund verschiedener Faktoren ausgeschlossen werden. In der Männlichkeitshierarchie direkt unter den komplizenhaften Männlichkeiten befindet sich die Gruppe der *marginalisierten Männlichkeiten*, welche diejenigen Männer umfasst, die auf Grund sozialer Determinanten wie Schichtzugehörigkeit oder Ethnizität ausgeschlossen werden (vgl. ebd.: 97). Auf der alleruntersten Ebene der Männlichkeitshierarchie platziert Connell die Gruppe, die sie als *untergeordnete Männlichkeiten* bezeichnet. In dieser Kategorie werden die Männer gesammelt, deren Sexualität von der des normativen Mannes, d.h. des heterosexuellen Mannes, abweicht.

Es ist interessant, dass Connell (und Howson folgt ihr darin 2006) emotionalen Bindungsstrukturen eine höhere Bedeutung beimisst als beispielsweise ökonomischen. Die Erklärung hierfür findet sich in der Theorie, dass sich der homosexuelle Mann durch sein Begehren anderer Männer näher an der Frau befindet, und die wird, wie bereits erwähnt, zumindest in Connells und Howsons Geschlechterhierarchie grundsätzlich allen Männern, egal welcher Kategorie, untergeordnet. An dieser Stelle bietet sich ein weiterer Kritikpunkt an Connells Modell an: Sie misst in einem kapitalistisch geprägten Kontext der Kathexis mehr Bedeutung bei als ökonomischen Aspekten, und führt dementsprechend „die Dominanz heterosexueller Männer und die Unterordnung homosexueller Männer“ (ebd.: 99) als wichtigsten Punkt an, den es bei der Machtverteilung unter Männern und der daraus folgenden hierarchischen Anordnung zu beachten gilt. Sollte man stattdessen nicht viel eher annehmen, dass ökonomisches Kapital, in Theorie wie auch in Praxis, mehr Prestige und damit Macht verleihen würde als die Wahl des Sexualpartners? Dass hinsichtlich dieser

Aussage bereits eine Änderung in vollem Gange ist, scheint Connell übersehen zu haben: Nimmt man den vorherrschenden Ton im medialen Diskurs als Indiz, scheint es tatsächlich so, als setzen sich mittlerweile große Teile der Gesamtbevölkerung in westlichen Staaten für die Rechte dieser ehemals ausgeschlossenen und untergeordneten Gruppe ein. Dies wird letztendlich dazu führen, dass sich „hegemoniale Männlichkeit“ auch für homosexuelle Männer öffnen werden muss – falls dies nicht schon längst geschehen ist (Bsp.: offen homosexuelle Politiker in den höchsten Rängen, also nicht ausschließlich in Branchen, in denen Homosexuelle „traditionell“ als erfolgreich gelten, wie etwa der Unterhaltungsindustrie).

Und dabei ist sie es selbst, die hervorhebt, dass die Männlichkeitshierarchie dadurch entsteht, dass zu „jeder Zeit eine Form von Männlichkeit im Gegensatz zu anderen kulturell herausgehoben [wird]“ (ebd.: 98), und damit indirekt auf eine weitere Schlüsselerkenntnis der Männlichkeitsforschung verweist, nämlich dass hegemoniale Männlichkeit keine fix definierte, unveränderliche Kategorie ist, sondern eine dynamische, die sich je nach Ort und Epoche immens unterscheiden kann. So können z.B. gewisse historische Umstände und Ereignisse nicht nur zu Veränderungen im gesamten sozialen Gefüge führen, sondern (als Konsequenz davon) auch innerhalb der Gender- bzw. Männlichkeitshierarchie. Dieser Punkt verdeutlicht, dass sich kein Mann, der die Kriterien der aktuell als hegemonial betrachteten Version von Männlichkeit erfüllt, sich seiner damit einhergehenden hohen Position in der Hierarchie sicher sein kann. Im gesamtgesellschaftlichen Kontext entscheidet die herrschende soziale Gruppe über normal und abnorm, und damit auch über die Charakteristika hegemonialer Männlichkeit. Bei einem Wechsel innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Ordnung können Momente entstehen, in denen untergeordnete Männlichkeiten ihren Weg in die hegemoniale Kategorie ebnen könnten (z.B. durch Öffnung der Kategorie/Erweiterung der Kriterien oder völligen Umsturz), wie am oben angesprochenen Beispiel der Homosexuellen zu sehen. Es wird deutlich, dass die Dynamik innerhalb der Kategorien der Männlichkeitshierarchie nicht nur gefährlich werden kann (nämlich für die derzeit Herrschenden, die ihre Stellung als solche verlieren könnten), sondern letztlich auch absolut notwendig ist, um sicherzustellen, dass die patriarchale Prägung der sozialen Ordnung beibehalten werden kann. Man öffnet die Kategorien und macht Zugeständnisse (auch Frauen gegenüber), sodass die bisherige Ordnung, wenn auch leicht modifiziert, weiterlaufen kann. Als Beispiel könnte man auch hier das „Eindringen“ der

Homosexuellen – also einer theoretisch unterdrückten, inakzeptablen Männlichkeitsform – in gesellschaftlich signifikante Positionen nehmen.

Wie jedoch lassen sich „Krisensituationen“ und eventuell damit einhergehende Veränderungen in der Männlichkeitshierarchie vermeiden? Vor allem durch deren Institutionalisierung, eine weitere Schlüsselerkenntnis der kritischen Männerforschung. Wie auch im weiteren sozialen Kontext sind es die „Reproduktionsstrategien der Eliten, die die Macht in den Händen halten“ (Connell 1999: 226), welche in diesen „non-violent cultural institutions“ (Howson: 43; vgl. auch Althusser's ISAs) implementiert werden. Mit Bezug auf die Genderordnung bestehen die Hauptaufgaben der Institutionen darin, die Genderordnung zu lenken und zu regulieren, die verschiedenen Gruppen dabei zu unterstützen, die für sie „richtigen“ Perspektiven, Erwartungen und Wünsche zu artikulieren (anders gesagt, ihren Habitus zu formen) sowie die von der Alltagspraxis relativ abgetrennte Theoretisierung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Parteien der Genderhierarchie zu steuern (vgl. Connell 1987: 255f.). Wie Howson unter Verweis auf Antonio Gramsci betont, ist es durch die Kontrolle dieser kulturellen Einrichtungen, dass es einer bestimmten Bevölkerungsgruppe gelingt, „to infiltrate the self-consciousness of subaltern groups at the collective and individual level with its version of knowledge as truth and, in doing so, construct a dominative hegemony.“ (43) In anderen Worten, ihre Weltsicht als die richtige zu verkaufen, als diejenige, die dem gesunden Menschenverstand entspricht, und somit diese Norm zu naturalisieren. Anhand dieser Institutionen werden also Wahrnehmungsschemata konstruiert und vermittelt, mittels derer das sozialisierte Subjekt sich selbst und andere hierarchisch anordnet.

Wie schon Althusser (vgl. 2.1 in dieser Arbeit), sehen auch Bourdieu (2005: 148) und Connell (1999: 41f.; 2000: 28) vor allem die Schule, die Familie und mediale Diskurse²⁰ als Zentren der Sozialisierung und Implementierung derjenigen Prinzipien, auf welchen

²⁰ Alle drei hier genannten Wissenschaftler räumen außerdem auch der Kirche bzw. der Religion eine signifikante Rolle in der Ideologieübermittlung ein. Da in den vergangenen Jahrzehnten (zumindest in Deutschland) diesbezüglich jedoch eine immense Veränderung stattgefunden hat, und Religion sowie die Institution der Kirche zunehmend an Bedeutung verloren haben, wird der religiöse ISA in dieser Arbeit ausgespart.

die gesellschaftliche Ordnung basiert.²¹ Während jede dieser Instanzen einen wichtigen Bestandteil der Sozialisierung darstellt, fällt laut Bourdieu jedoch

„[d]ie Hauptrolle bei der Reproduktion der männlichen Herrschaft und der männlichen Sicht [...] sicherlich der Familie zu. In ihr zwingt sich frühzeitig die Erfahrung der geschlechtlichen Arbeitsteilung und der legitimen Vorstellung dieser Teilung auf, die in die Sprache eingraviert ist und vom Recht geschützt wird.“ (Bourdieu 2005: 148)

In der von der hegemonialen Männlichkeit propagierten Familienform spielt, wenig überraschend, vor allem die Vaterfigur eine für die Sozialisierung des (männlichen) Kindes wichtige Rolle. Als derjenige, dem die Aufgabe zuteil kommt, sich als Ernährer der Familie um deren Sicherheit und Versorgung zu kümmern (vgl. Howson: 75), ist es auch der Vater bzw. Ehemann als Oberhaupt der Familie, der als rechtmäßiges Bindeglied zwischen öffentlichem und privatem Raum fungiert. Diese Position erfährt zum einen dadurch Legitimation, dass, so Bourdieu, „die Vorschriften und Verbote des privaten Patriarchats durch die eines öffentlichen Patriarchats ratifiziert“ werden, und dadurch, dass dieses gleichzeitig in „allen Institutionen verkörpert ist, die für Regelung und Verwaltung der Alltagsexistenz der häuslichen Einheit zuständig sind.“ (Bourdieu 2005: 151) Dabei erlaubt die Vaterfigur in ihrer Bindegliedfunktion diesem, in diese letzte, vermeintlich private Instanz der Sozialisierung und damit in die Reproduktion der Geschlechterverhältnisse einzuwirken. All dies lässt deutlich werden, weswegen diese eigentlich private Sozialisationsinstanz (auch bei Althusser) als erweiterter Arm des Staates, d.h. der allen anderen Institutionen überstehenden Institution, gehandelt wird.

Mit der Rolle des Staates gelangt man zurück zum eingangs erwähnten Punkt, der von Grund auf patriarchalischen Gesellschaft. Wie Raewyn Connell in ihrem Aufsatz über das Zusammenwirken von Gender und Staatspolitik darlegt, sei auch der Staat, diese höchste Regulierungsinstanz, samt den ihm unterstellten Instanzen tatsächlich weder eine

²¹ Wie die Schule als ISA an der Formung des sozialen Subjekts beteiligt ist, wurde bereits kurz in 2.2 dieser Arbeit erläutert. Hier sei lediglich hinzugefügt, dass durch erzieherische Einrichtungen auch versucht wird, in gewisser Weise auch die Machtaushandlungen innerhalb von Peergroups zu steuern (z.B. durch Fokus auf Intellekt und gute Noten, aber auch Erfolg in sportlichen Disziplinen). Wie erfolgreich diese Unternehmung ist, sei dahingestellt. Was den medialen Diskurs betrifft, sei noch einmal hervorgehoben, dass sich in diesem Möglichkeiten ergeben, einen Raum zu schaffen, in dem alternativen Seins- und Sichtweisen ausgehandelt werden können, die von der Norm abweichen. Inwiefern dies in den von der herrschenden Gruppe empfohlenen Werken getan wird, soll in dieser Arbeit untersucht werden.

geschlechtsneutrale Institution, als die er immer wieder verkannt wird, noch eine Institution, die für die Durchsetzung der sozialen Interessen des Patriarchats genutzt wird. Der Staat ist das Patriarchat bzw. die Konkretisierung des patriarchalen Machtgefüges (vgl. Connell 1990: 516f.). Nicht ohne Grund hat sich im Volksmund also eine Metapher durchsetzen können, die den Staat als übermächtigen „Vater“ personifiziert, der mit seinen zahlreichen Armen in Form der diversen Staatsorgane in das Leben des Einzelnen eingreift und so sicherstellt, dass die soziale Ordnung (im Sinne der herrschenden Gruppe) bewahrt wird. Das androzentrische Prinzip wird also von mehreren Seiten gleichzeitig legitimiert, was Zweifel und Einwände an dessen Richtigkeit eliminiert bevor sie überhaupt entstehen können.

Eine letzte Schlüsselerkenntnis der kritischen Männerforschung ist, dass Genderidentitäten (und tatsächlich jeder Bestandteil sozialer Identitäten) nicht nur psychisch in Form von Wahrnehmungsmustern eingepägt werden, sondern fest im Körper verhaftet sind. Dies liegt daran, dass der Körper aktiv an der Konstruktion dieser Identität beteiligt ist. Seine Form, die Räume, in denen er sich aufhält und wie er sich darin bewegt, spielen eine entscheidende Rolle in der Konstituierung von (Gender-)Identität: Identitäten „come into existence as people act. They are actively produced, using the resources and strategies available in a given social setting. [They are] the outcome of intricate and intense manoeuvring in peer groups, classes and adult-child relationships.“ (Connell 2000: 12). Identität wird also auch dadurch bestimmt, welchen normativ vorgegebenen Handlungsschemata folgend sich der Körper in den verschiedenen sozialen Räumen bewegt. Wie bereits erwähnt, sind diese verschiedenen als „männlich“ oder „weiblich“ definierte Handlungsschemata, die wir als solche akzeptieren und denen entsprechend wir handeln, nicht von Geburt an in unsere Gene einprogrammiert. Connell spricht hier von „körperreflexiven Praxen“ (Connell 1999: 84), die nicht von einer Ur-Programmierung herrühren. Diese Pra-

xen konstituieren „eine Welt mit einer körperlichen Dimension, die aber nicht biologisch determiniert ist.“ (ebd.: 85).²²

Holger Brandes kritisiert an dieser Stelle die Arbeit Connells. So übersehe sie zwar keineswegs die Bedeutung des Körpers in der Konstruktion des kulturellen Geschlechts, jedoch fehle es ihr „an einer theoretisch fundierten Begrifflichkeit, die den Zusammenhang von sozialer Praxis, Körperlichkeit und Handlungs-, Denk- und Gefühlsmustern erfasst.“ (Brandes 2004: 2) Als Lösung des Problems schlägt er vor, Pierre Bourdieus Konzept des Habitus mit Connells Männlichkeitstheorie zu verknüpfen. Durch das Konzept des Habitus, so heißt es auch von Judith Butler, unterstreiche Bourdieu „the place of the body, its gestures, its stylistics, its unconscious ‘knowingness’ as the site for the reconstitution of a practical sense without which social reality would not be constituted as such.“ (Butler 1999a) Der Habitus beschreibt also nicht nur Denkschemata, die unsere Wahrnehmung bestimmen (vgl. 2.4), sondern auch „die gesellschaftlichen Normen und Werte, die man erworben hat, die durch die Leibnähe dieses Aneignungsprozesses aber nicht in Form kognitiven Wissens gespeichert sind, sondern dauerhaft körperliche Gestalt annehmen.“ (Brandes 2004: 3) Diese Normen und Werte beschreiben dabei nicht nur Handlungsmöglichkeiten, sondern außerdem auch die Handlungsbegrenzungen eines jeden Individuums; sie beschreiben also ein fest in den Körper eingeschriebenes System von Grenzen und automatisierter Handlungsschemata (auch des Vorstellbaren, vgl. Bourdieu 2005: 114f.), deren Bruch als unnatürlich und falsch empfunden würde. Dies erklärt auch, so Brandes, „warum sich Geschlechterbilder und Stereotype als so widerständig gegen bewusste Strategien der Veränderung und Manipulation erweisen.“ (Brandes: 3) Wie Bourdieu es formuliert: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man.“ (Bourdieu 1987: 135)

²² Auch Judith Butler greift diesen Punkt in ihrer Analyse von Gender und Genderkonstruktion. So leiht sie sich den Begriff der *Performativität* aus John L. Austins Sprechaktheorie, welcher nach ein performativer Sprechakt durch seine bloße Verbalisierung eine verändernde Handlung vollzogen wird (z.B. wenn ein Priester einen Mann und eine Frau zum Ehepaar ernennt). Bei Butler wird der Begriff mit Bezug auf Genderkonstruktion durch die Dimension körperlicher Handlungen erweitert. Die geschlechtsabhängigen, normativ festgelegten körperreflexiven Praxen, von denen Connell spricht, werden formelhaft immer wieder ausgeübt, sodass letztlich durch diese Wiederholungen eine Genderidentität konstituiert wird. Butlers Ansicht nach, spielt ein jeder eine ihm vorgeschriebene Rolle, die ihm von der Gesellschaft aufgeschrieben wird. Man imitiert quasi das, was man als passende Genderidentität vorgelebt bekommt (vgl. 1990).

Dieser kurze Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse der kritischen Männerforschung sollte deutlich gemacht haben, was Bourdieu meinte, als er schrieb, dass – anders als lange Zeit gedacht – das „männliche Privileg [...] auch eine Falle [ist]“ (Bourdieu 2005: 92f.). Es ist nicht so, dass nur bestimmte, von der Norm abweichende Gruppen recht wenig davon profitieren (Connell 2000: 203); eine Kehrseite findet sich grundsätzlich für jeden Mann, nämlich in der „permanenten, bisweilen ins Absurde getriebenen Spannung und Anspannung, in der die Pflicht, seine Männlichkeit unter allen Umständen zu bestätigen, jeden Mann hält. [...] Männlichkeit [...] ist vor allem eine Bürde.“ (ebd.) Dank der Arbeit von Connell, Bourdieu und anderen ist heute, anders, als noch zu Beginn der Genderforschung, weitestgehend akzeptiert, dass auch der Mann ein kulturelles Konstrukt ist, das gewissen Rollenmustern unterliegt, zu deren freiwilliger Einhaltung er durch gründliche Sozialisierung von klein auf gedrillt wird.

Die Diskussion soll hier jedoch um einen weiteren Punkt ergänzt werden, nämlich um die paradoxe Situation, in der sich das männliche Kind befindet. Während das weibliche Kind in der Theorie von klein auf dazu erzogen wird, eine untergeordnete Rolle einzunehmen, verhält es sich mit dem männlichen Kind etwas anders. Bis zum Einsetzen der Pubertät befindet es sich trotz seines Geschlechts genauso wie das weibliche Kind stets in Abhängigkeit von Erwachsenen, wodurch es eine untergeordnete Position einnimmt, in welcher es keine große Handlungsautonomie erlebt. Dies ändert sich mit Einsetzen der Pubertät schlagartig, wenn ihm nun plötzlich sowohl innere wie auch äußere Triebkräfte gebieten, aus der sozialen Rolle „Kind“ auszubrechen und so schnell wie möglich ein Mann zu werden, d.h. sich seiner Handlungsfähigkeit bewusst zu werden und diese einzulösen (vgl. Trites: 79, 83). Das Problem hierbei liegt allerdings darin, dass noch während dieser Übergangsphase dem Heranwachsenden widersprüchliche Signale gesendet werden: Einerseits soll er zwar die sozial dominante Rolle eines Mannes einnehmen, andererseits werden ihm gewisse Rechte weiterhin verwehrt. Er erfährt also noch immer die Unterdrückung und das Nichternstgenommenwerden seiner Kindheit, wird aber gleichzeitig dazu aufgerufen, Führung zu übernehmen und sich gegen andere durchzusetzen. Man könnte hier von dem Paradox des männlichen Kindes sprechen. Wie dieses unter Berücksichtigung der jüngsten Debatten und Erkenntnisse der kritischen Männerforschung bisweilen in der KJL verarbeitet worden ist, soll in Kapitel 2.5 abgesteckt werden.

2.5 Kindheitskonzept und KJL-Produktion

In Kapitel 2.2 wurde ein zentraler Diskussionspunkt der KJL-Forschung präsentiert: Handelt es sich bei kinder- und jugendliterarischen Produkten um autonome, hochliterarische Werke oder um nicht-autonome, zweckgebundene Literatur? In Kapitel 2.3 wurde dann ausführlich dargestellt, dass es tatsächlich immer einen Zusammenhang gegeben hat zwischen dem vorherrschenden Konzept vom Kind bzw. Jugendlichen und der für diese Personengruppe geschaffenen Literatur. Dennoch hält sich die Vorstellung von KJL als zweckfreier Literatur hartnäckig, was nahelegt, dass es sich nicht nur bei Kindheit um Jugend um soziale Konstrukte handelt, sondern auch bei der KJL selbst. Laut Carsten Gansel haben sich in der kinder- und jugendliterarischen Produktion seit dem 18. Jahrhundert zwei grundlegende Wesens- bzw. Funktionsbestimmungen herausgebildet, „die in engem Zusammenhang mit den jeweiligen Kindheitsvorstellungen [...] stehen und sich bis in die Gegenwart durchziehen.“ (Gansel 1999: 13) Daraus lassen sich zwei Ausgangspunkte für die Produktion kinder- und jugendliterarischer Texte ableiten: Beim ersten wird KJL als Enkulturations- bzw. Sozialisationsliteratur klassifiziert, als eine von und für die Gesellschaft produzierte Literatur. Wie in Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit bereits erläutert, bedeutet dies ungefähr so viel wie, dass Kinder „[ü]ber Literatur [...] erzogen und zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft gemacht werden [sollen].“ (ebd.) Diese darf laut Gansel als älteste und weitestgehende Wesensbestimmung von KJL betrachtet werden.

In einer Ausformung, die vor allem seit den 1970er Jahren zugenommen hat, bildet das kindliche Subjekt das Hauptanliegen der KJL, und zwar nicht im Sinne eines unfertigen Wesens, das gemäß gesellschaftlicher Erwartungen und Bedürfnisse geformt werden soll, sondern als Hauptadressat einer kindgemäßen Literatur, die inhaltlich und formal an den jungen Leser angepasst ist (vgl. ebd.). Es ist wohl diese Ausformung, die Ernst Seibert im Sinne hat, wenn er die Behauptung aufstellt, dass es sich bei KJL in gewisser Weise immer auch um den Versuch einer Art „Ausdruck des Widerstandes gegen die gesellschaftliche Norm“ handle, so wie auch bei allen anderen Formen „nicht bloß repräsentative[r] Kunst“ (Seibert: 23f.). In Texten dieser zweiten Ausführung von KJL, die für das 20. Jahrhundert als prägend galt (vgl. Ewers 2005: 15), „[w]o erwachsene Autoren sich zum Fürsprecher, zum Anwalt, zum Sprachrohr von Kindern machen“ (Gansel 1999: 20), richtet sich dieser Widerstand „gegen jegliche pädagogische Vereinnahmung und damit auch ge-

gen pädagogisch definierte Gattungskonzepte“ (Seibert: 23f.), wodurch der Text sein sozialisierendes Potential verliert. Dies sieht er darin begründet, dass der erwachsene Autor, wenn er „vom Kinde aus“ schreibt, in gewissem Maße darauf verzichtet, „seine Werte und Normen, sein kulturelles Wissen dominant ins Spiel zu bringen. Der Wertungsstandort bzw. die Wertungsinstanz wird in die kindliche Figur gelegt.“ (Gansel 1999: 20) Auch Ewers scheint dieser Meinung zu sein, wenn er schreibt, dass der kritische Kindheitsdichter „[s]ofern [er] überhaupt einen Erziehungsanspruch hegt,“ sich eher an die erwachsenen (Mit-)Leser richtet, „denen er beibringen möchte, was es heißt, die Persönlichkeitsrechte des Kindes zu achten.“ (Ewers 2005: 16) Diese Orientierung am Kind lässt sich durch de-Mauses Konzept der „empathischen Reaktion“ (vgl. Kapitel 2.3) stützen, welches ihm nach derzeit die Basis für die vorherrschenden Praktiken im Umgang mit Kindern bildet.

An dieser Stelle möchte man zum Teil korrigierend eingreifen: Wenn als Kriterium für kindgemäße KJL die Absicht des Autors genommen, sich als Anwalt der Kinder und nicht etwa der Gesellschaft zu positionieren, vergisst man, dass allein die Tatsache, dass der Autor sich in eine kindliche Figur hineinversetzt und aus deren Perspektive schreibt, ohne die Absicht eine bestimmte erzieherische Funktion in seinen Text einschreiben zu wollen, noch nicht heißen muss, dass ihm dies auch gelingt. Wie in Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit bereits erwähnt, schrieb schon Jacqueline Rose, dass die in der KJL aufgebauten Bilder des Kindes (wie wohlgemeint sie auch sein mögen), letztendlich auch nur dazu dienen, „to secure the child outside the book, the one who does not come so easily within its grasp“ (Rose: 2), und somit gewisse in den Text eingeschriebene Absichten der Erwachsenen zu erfüllen. Und auch Peter Hollindales Argument, dass verschiedene ideologische Standpunkte nicht nur in expliziter Gestalt Eingang in literarische Werke finden, sondern auch auf ganz unauffällige Weise und dabei selbst dem Autor oftmals entgehen, darf hier nicht ignoriert werden. Maria Nikolajeva macht zudem darauf aufmerksam, dass ein erwachsener Autor niemals vollständig die Position eines Kindes einnehmen und verteidigen könnte, genauso wenig wie ein weißer Autor niemals vollständig die Position eines farbigen Protagonisten verstehen könnte (vgl. Nikolajeva 2005: xvi). Dieser Punkt wird durch Perry Nodelmans Anmerkung gestützt, dass jeglicher Versuch, einen KJL-Text möglichst „nicht-erwachsen“ (also in keiner Weise erzieherisch) wirken zu lassen, stets zum Scheitern verurteilt ist (vgl. Nodelman 2008: 341). Der KJL-Text kann, so sehr er es auch versuchen mag, letztlich nicht über „den unterschiedlichen sozialen Status sowie Sprach-

und Kenntnisstand“ (Hofmann: 22) von erwachsenem Autor und jungem Leser und der damit einhergehenden Asymmetrie in der Kommunikationssituation hinwegtäuschen (vgl. auch Nikolajeva 2005: 2 und Kapitel 3.4 der vorliegenden Arbeit).

Daher würde ich auch Werken von Autoren wie Lindgren oder Kästner, die typischerweise zu diesen „Anwälten der Kinder“ gezählt werden, auf Grund ihrer „potentially powerful capacity for shaping audience attitudes“ (Stephens 1992: 3) eine sozialisierende Funktion nicht komplett absprechen, und sie nach Gansel als „kindgemäße Sozialisationsliteratur“ (Gansel 1999: 13) bezeichnen, d.h. als Werke, die sowohl Merkmale des einen KJL-Konzepts („vom Kinde aus“), als auch des anderen („Sozialisationsliteratur“) teilen. Ich schließe mich damit Emer O’Sullivan an, die unter Verweis auf John Stephens erklärt, dass „[d]ie Vermittlung von Sozialstrukturen und Denkweisen“ sich stets auch in Büchern findet, „die keinen offensichtlichen Anspruch auf Exemplarität erheben“ (O’Sullivan 2000: 193), da, so Stephens, kinder- und jugendliterarische Werke zu den kulturellen Praktiken zu zählen sind, die zweifelsohne auch darauf ausgerichtet sind, ihr Zielpublikum auf die eine oder andere Weise zu sozialisieren (vgl. Stephens 1992: 8). Zudem darf man nicht vergessen, dass gerade nicht fest etablierte Autoren, die womöglich ebenfalls mit der Absicht schreiben, vom und für das Kind zu erzählen statt dieses zu sozialisieren, nicht vollständige Autonomie besitzen hinsichtlich der Gestaltung ihrer Werke, da sämtliche im Namen der Verlagshäuser an der Produktion beteiligten Instanzen darauf ausgerichtet sind, sicherzustellen, dass das kinder- und jugendliterarische Produkt in gewissem Maße den Erwartungen des Marktes entspricht – seien dies nun die Erwartungen von Fachpersonen (Pädagogen, Bibliothekaren, Literaturkritikern) oder Privatpersonen (Eltern, Verwandten), die schließlich diejenigen sind, welche das Produkt akzeptieren und weiterreichen sollen.

Ein Punkt, an dem besonders deutlich wird, wie sehr KJL auf dem gesellschaftlich normierten Bild von Kindheit und Jugend aufbaut, ist die Figurenkonzeption innerhalb der verschiedenen Werke. Dies liegt zum einen daran, dass es sich bei den kindlichen bzw. jugendlichen Figuren um diejenigen Instanzen innerhalb der Erzählung handelt, „zu deren Handeln sich die kindlichen Leser in eine wertende Beziehung setzen, mit denen sie sich identifizieren oder/und von ihnen distanzieren.“ (Gansel: 1999: 37) An dieser Stelle wird meist erkennbar, dass die Konstruktion des Kindes bzw. Jugendlichen innerhalb des Buches nicht ausschließlich dazu dient, dem jungen Leser ein Identifikationsmittel zu bieten, um sich selbst und seine Umwelt besser zu begreifen (vgl. Hurrelmann 1992: 133), sondern

dass hier auch die Vorstellungen der Erwachsenen davon befriedigt werden, wie Kinder und Jugendliche denken und handeln bzw. zu denken und zu handeln haben (vgl. Nodelman 2008: 14). Handelt es sich bei der Fokalisierungsinstanz eines Textes zudem um eine der Figuren innerhalb der Diegese, begünstigt dies die Übernahme bestimmter im Text vermittelter Ansichten durch den Leser zusätzlich.²³

Konzepte von Kind und Jugendlichem haben auch über die Figurengestaltung hinaus Auswirkungen auf die formale Gestaltung eines Werkes. So weist z.B. Regina Hofmann im Rahmen ihrer Untersuchung des kindlichen Ich-Erzählers in der modernen KJL darauf hin, dass sich der Erzählstil verschiedener kindlicher Ich-Erzähler sehr unterscheiden kann, je nachdem, welche Kapazitäten den jungen Lesern zugeschrieben werden: Werden sie in der Gesellschaft als „kleine Erwachsene“ angesehen, so findet sich im Kinder- und Jugendroman der Zeit ein erwachsenerer Erzählstil; ist der Erzählstil hingegen von einer „naiv-subjektiven kindlichen Sichtweise“ (ebd.: 37) gekennzeichnet, lässt sich daraus auch auf ein Kindheits- bzw. Jugendbild schließen, das stark auf dem Bild des jungen Menschen als ahnungslos und schutzbedürftig basiert. Dieser Punkt wird von Perry Nodelmans Aussage gestützt, der darauf verweist, dass auch die kindliche Perspektive eines Textes letztlich nur ein Konstrukt ist, das auf den Vorstellungen darüber basiert, was Kindheit ist (Nodelman 2008: 193ff.). Ähnlich verhält es sich auch mit anderen Aspekten des literarischen Erzählens: Laut Hofmann werden die traditionellen Erzählformen²⁴, die bis in die 1970er Jahre hinein im Kinder- und Jugendroman vorherrschten, zunehmend von innovativeren Erzählweisen ergänzt bzw. abgelöst, die dem Erwachsenenroman entnommen sind. Unter Verweis auf Steffens (2002) nennt sie hierunter den

„Einsatz von erlebter Rede und innerem Monolog, multiperspektivisches Erzählen, das Erzählen durch die Augen einer oder mehrerer Reflektorfiguren, verschiedene Varianten der Ich-Erzählsituation, der schnelle Wechsel von Tempusformen und Zeitebenen, collage- und montageartiges Erzählen sowie die zunehmende Verwendung intertextueller Bezüge.“
(Hofmann: 69)

²³ Stephens bezeichnet diese Praxis als „dangerous ideological tool and pedagogically irresponsible“, da es dem Leser die Illusion gebe, den Text unter Kontrolle zu haben, während genau das Gegenteil der Fall sei und der Leser durch die dem Text zugrundeliegenden Ideologien gelenkt würde (Stephens 1992: 68). Angesichts dieser Tatsachen erweisen sich Figurenanalysen bei Untersuchungen zu Werken der KJL als besonders aufschlussreich (mehr dazu in Kapitel 3.5 der vorliegenden Arbeit).

²⁴ Einfach gehaltene, an folkloristischen Traditionen orientierte Erzählungen.

Bringt man diese Entwicklungen in Verbindung mit den in 2.3 erwähnten Veränderungen in der heutigen Gesellschaft, lassen sich daran auch „the contours of the contemporary crisis of representation in the context of globalisation, technological change, and sovereignty in an age of fear, insecurity, and rampant consumerism“ ablesen, wie Bradford et al. es formulieren (Bradford et al.: 36f.).²⁵

Während bisher keine genaue Unterscheidung zwischen Kinderliteratur und Jugendliteratur gemacht worden ist, bietet es sich an, dies an dieser Stelle zu tun. Wie Regina Hofmann erklärt, liegt „in aktuellen Kinderromanen [...] die Altersgrenze zwischen Kindheit und Jugend zumeist zwischen 11 und 13 Jahren“, was „in etwa dem biologischen Übergang zum Jugendalter entspricht wie er in der Kindheitsforschung beschrieben wird“ (Hofmann: 93), was eine entscheidende Phase im Leben eines jeden Menschen darstellen dürfte, da sie, wie Maria Nikolajeva es formuliert, „the [...] marginal situation between childhood and adulthood“ umfasst, „when there is no way back, but the inevitability of the final step into adult life has not yet been accepted.“ (Nikolajeva 2005: 56f.) Aus diesem Grund wurden für das Textkorpus dieser Arbeit auch vorwiegend Werke ausgewählt, die mit einer Altersempfehlung veröffentlicht worden sind, die zwischen 11 und 13 Jahren liegt (mehr dazu in Kapitel 2.6 der vorliegenden Arbeit).²⁶ Da es sich bei diesen Werken also um solche handelt, die sich in einer Art „Grauzone“ bewegen, d.h. sie sind weder eindeutig als Kinderliteratur, noch als Jugendliteratur einzustufen, und die zunehmende Literarisierung der Texte die Grenzen ohnehin immer mehr verwischt (vgl. Scheiner: 176), soll hier weiterhin der weiter gefasste Begriff „KJL“ verwendet werden, selbst wenn in einzelnen Fällen bei genauerer

²⁵ Hier möchte man erwähnen, dass auch diese Literarisierung der KJL eine Entwicklung ist, die eher die Ansprüche des Erwachsenen zu befriedigen sucht und dessen Wunsch, nach einer „angemessenen“ literarästhetischen Erziehung entgegenzukommen. Realistisch gesehen, werden nur die allerwenigsten Kinder und Jugendliche ein Interesse an literarästhetischen Aspekten haben. Für diese wird bei der Evaluierung eines Buches wohl eher von Bedeutung sein, wie gut die Geschichte ist, die erzählt wird, und wie spannend sie erzählt wird. Ergo dürfte diese zunehmende Literarisierung viel eher im Interesse der inoffiziellen Adressaten als in dem der Hauptadressaten sein, und so bestätigt sich erneut Jacqueline Roses Erkenntnis, dass in der KJL „the adult comes first [...] and the child comes after“ (Rose: 1f.).

²⁶ Da viele Publikationen der KJL heutzutage keine explizite Altersempfehlung mehr auf dem Buchumschlag tragen, wurden hierbei u.a. die Empfehlungen von Buchhändlern und Kritikern herangezogen. Durch das Fehlen offizieller Altersempfehlungen ergibt es sich, dass man je nach herangezogener Quelle auf verschiedene Angaben stößt. Bsp.: John Greens *Eine wie Alaska*: Laut der Liste der „Besten Sieben“ ist es ab 14 Jahren empfohlen, laut der *Zeit* (vgl. Luchs des Monats: 241) ab 12 Jahren.

Betrachtung andere Bezeichnungen angemessener wären (vgl. hierzu Seibert: 42).²⁷ So werden in dieser „Grauzone“ Texte zu finden sein, die mehr Merkmale mit der Kinder- als mit der Jugendliteratur teilen und umgekehrt. Um einen besseren Einblick in diesen Grenzbe-
reich zwischen Kinder- und Jugendliteratur zu gewinnen, sollen im Folgenden einige We-
sensmerkmale von KL und JL betrachtet werden.

KL vs. JL

Die wichtigsten Anhaltspunkte dafür, ob es sich bei einem Werk noch um KL oder bereits um JL handelt, findet man vor allem im thematischen bzw. inhaltlichen Bereich. So han-
deln kinderliterarische Texte oftmals von der Beziehung des Protagonisten zu Freunden
(auch tierischen) und Familie, von Träumen und Fantasien, doch auch von ernsteren
Themen wie der Scheidung der Eltern oder auch Krankheit und Tod (vgl. Hofmann: 94).
Insgesamt wird dies alles auf recht spielerische Weise aufgegriffen und so verarbeitet, dass
der Held der Geschichte eventuelle Krisen letztlich erfolgreich überwindet und insgesamt
„gereift“ aus der Geschichte hervorgeht (vgl. Nikolajeva 2005: 56f.). Die Handlung des kin-
derliterarischen Textes ist meist durch eine sich positiv entwickelnde Handlung gekenn-
zeichnet, im Laufe derer der kindliche Protagonist sich selbst besser kennen und verstehen
lernt (vgl. Trites: 2). Darüber hinaus enden kinderliterarische Erzählungen zumeist ge-
schlossen (vgl. Stephens 1992: 41) und mit glücklichem Ausgang, was dazu beiträgt, dass
man am Ende das Gefühl hat, die Welt sei so präsentiert worden, wie sie eigentlich sein
sollte (vgl. Nodelman 2008: 217). Jugendliterarische Werke sind sowohl thematisch, als
auch hinsichtlich ihrer Handlungsentwicklung nicht von solch Leichtigkeit geprägt: So
müssen die jungen Protagonisten nicht nur familiäre und freundschaftliche (nun auch se-
xuelle) Krisen klären, sondern werden auch mit existentielleren Problemen konfrontiert,
wie etwa der Frage nach der eigenen Identität und dem Sinn des Lebens (vgl. Bradford et
al.: 12, auch McCallum 1999), ihrem Platz und ihrer Aufgabe in der Gesellschaft (vgl. Tri-
tes: 20), aber auch mit Drogenkonsum, Kriminalität und, damit verbunden, Problemen in
der schulischen und der beruflichen Laufbahn (vgl. Hofmann: 95). Im Gegensatz zu kinder-
literarischen Texten entwickelt sich der Handlungsverlauf in jugendliterarischen Werken

²⁷ Nikolajeva selbst verwendet den Begriff „young adult novel“ für Romane, deren Protagonisten sich in jener
gerade beschriebenen Lebensphase befinden.

eher negativ (vgl. Nikolajeva 2005: 149), und statt die Protagonisten in ihrer Selbstfindung und damit einhergehenden Selbstakzeptanz zu stützen (wie dies im Kinderroman für gewöhnlich der Fall ist, vgl. Trites:2), ist die Botschaft, die dem jungen Leser durch den Jugendroman vermittelt wird, dass Adoleszenz eine inakzeptable Daseinsform ist, die es schnellstmöglich hinter sich zu lassen gilt, sodass man endlich beginnen kann, sich wie ein Erwachsener zu benehmen (vgl. Trites: 79, 83). Lydia Kokkola sieht den Grund hierfür darin, dass sowohl Kindheit (unter vollständiger Kontrolle), als auch das Erwachsenenalter (nahezu vollständige Autonomie) klar definierte und abgegrenzte Kategorien sind, während die Jugendphase eine „very uncomfortable boundary“ (Higonnet in Kokkola: 101), eine Zwischenphase darstellt, innerhalb derer sich das Subjekt zwischen fehlender und absoluter Handlungskompetenz irgendwie zurechtfinden muss (vgl. auch Horrell: 47). Genau darin liegt aber meist das Problem der Helden jugendliterarischer Erzählungen, nämlich in der Unfähigkeit, diesen letzten Schritt zu tun, und mit der eigenen Kindheit ein für alle Mal abzuschließen (vgl. Nikolajeva 2005: 56f.). Obwohl „[n]arrative closure in young adult (YA) novels, in particular, typically provides a point where the individual has arrived; a moment of self-realisation or self-actualisation, whereby the struggles of finding one’s ‘true’ identity have been overcome“ (Mallan 2009: 7), wird das Ende des Jugendromans normalerweise offen gelassen, sodass Konflikte bis über den letzten Satz hinaus bestehen bleiben. Stephens weist darauf hin, dass ein offenes Ende durchaus ein mächtiges ideologisches Werkzeug darstellen kann, trotz oder gerade auf Grund des Verzichtes auf die Bereitstellung eindeutiger Konklusionen. Gerade durch dieses Aussparen einer konkreten Schlussfolgerung und somit klaren Botschaft, evoziere das offene Ende bestimmte Werturteile. Bei Lesern, die sich in dieser Zwischenphase befinden, wird dies erst recht einen größeren Effekt haben, als ein didaktisches, bevormundend wirkendes geschlossenes Ende.

Ein letzter Punkt, anhand dessen sich KL von JL abgrenzen ließe, wäre die Rolle, welche Eltern bzw. Elternfiguren innerhalb eines Textes zukommt: Während sie im Kinderroman oftmals nur eine eher marginale Rolle spielen oder gar komplett entfernt sind, wird im Jugendroman für gewöhnlich zumindest ein Elternteil anwesend sein. Der Grund hierfür hängt mit den bereits erwähnten Zielen der jeweiligen Textsorte zusammen, d.h. Selbstfindung und Selbstbestätigung vs. Konfrontation mit der (teilweise doch recht un schönen) Realität: Dem kindlichen Protagonist wird durch die Abwesenheit der Eltern die Freiheit eingeräumt, in aller Ruhe sich selbst und die Welt um sich herum zu erkunden,

während im Jugendroman die Elternfigur als notwendige Konfliktquelle zugegen sein muss, um dem Protagonisten einen Grund zu offerieren, gegen die elterliche Instanz aufzubegehren – zum einen ist das „an indispensable step in maturation“ (Nikolajeva 2005: 57), zum anderen eine Möglichkeit, die jungen Protagonisten mit den „social forces“ bekannt zu machen, „that have made them what they are.“ (Trites: 2) Man könnte also beinahe sagen, dass es Aufgabe des Jugendromans ist, dem jungen Leser die Scheuklappen abzunehmen, und in dieser entscheidenden Phase der „Neuprogrammierung“ mit der Realität bekannt zu machen, während KL ihren Lesern erlaubt, weiterhin im abgeschirmten Schutzraum der Kindheit zu verweilen.

Der Männlichkeitsdiskurs in der zeitgenössischen KJL

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erwähnt, ist hinsichtlich der Untersuchung von Männlichkeiten und männlichen Perspektiven in der KJL noch nicht sehr viel untersucht worden. Hierzu wurde John Stephens zitiert, der bemängelt, dass hinsichtlich der Untersuchung von männlichkeitsspezifischen Problemstellungen im Rahmen der KJL-Forschung noch nicht allzu viel passiert sei: „[C]ritical and analytical discourses relating to children’s literature have seemed surprisingly slow to generate a body of discussion drawing conceptually on the discourses dealing with masculinities in literary and cultural theory more generally (Stephens 2002a: x), womit letztlich doch nur dem Beispiel gefolgt wurde, das von der Genderforschung selbst vorgelebt wurde. Dort lag der Fokus lange Zeit exklusiv auf der Frau und ihrer (möglichen) Diskriminierung. Wie in Kapitel 2.4 dargelegt, ist die Frage nach möglichen Unterdrückungserfahrungen des Mannes lange Zeit niemandem in den Sinn gekommen, und so gelangte man erst spät zu der Einsicht, dass Männlichkeit und der männliche Körper genauso markiert sind wie Weiblichkeit und der weibliche Körper, dass auch Männer einem Druck ausgesetzt sind, gesellschaftliche Erwartungen an ihr Geschlecht zu erfüllen, und auch, dass Männer entsprechend ihrer Männlichkeitsausformung in einer Männlichkeitshierarchie angeordnet werden. All diese Aspekte werden von den Arbeiten in dem von John Stephens herausgegebenen Sammelband *Ways of Being Male* berührt.

In literarischen und filmischen Werken, die ein jüngeres Publikum anvisieren, werde für gewöhnlich, so Stephens in seiner Einführung, eine „tough, bold, aggressive masculinity“

(ebd.: ix), also die klassische hegemoniale Männlichkeit (vgl. vorheriges Kapitel) als die normative Männlichkeit präsentiert, die von den Figuren der Handlung als Vorbild für die Aushandlung und -formung der eigenen Identität genutzt wird. Genau hier verdeutlicht sich das zuvor bereits erwähnte Paradox des männlichen Kindes: Diese Männlichkeit, die den Heranwachsenden als Orientierungsmuster für ihre Identitätsformung dient, wird mit einer dominanten Rolle in der sozialen (geschlechtsbedingten) Hierarchie verbunden und dementsprechend mit Handlungskompetenz besetzt. Dies steht jedoch in offenem Widerspruch zu der zweiten Botschaft, die dem männlichen Jugendlichen übermittelt wird: Als „noch nicht Erwachsener“ wird ihm tatsächlich sowohl eine dominante Position in der sozialen Ordnung wie auch absolute Handlungsfreiheit verweigert. Dieses Paradox bildet eines der Themen, die aktuell in einer immer weiter steigenden Zahl fiktionaler Werken verarbeitet werden (Stephens 2002b).

Perry Nodelmans knüpft an diesen Punkt an, wenn er von seiner Beobachtung schreibt, dass „[c]ontradictory ideas about boys and male animals permeate children’s books just as they do the culture that produces those books.“ (Nodelman 2002: 10) Er sieht den Widerspruch zwischen dem Aufruf „Mann“ zu sein und der gleichzeitigen Verweigerung von Handlungsfähigkeit jedoch nicht als Problem, das ausschließlich in der Jugendphase besteht, sondern generell als das Kernproblem des modernen Mannes: Der moderne Mann sei der, „who must seem savage and yet be domesticated at one and the same time“ (ebd.: 7), derjenige, der konstant mit widersprüchlichen Erwartungen darüber konfrontiert wird, was er zu sein hat und was nicht. Dass diesem Umstand und dem daraus entstehenden Druck, der für den Mann bzw. Jungen daraus entsteht, auch heute noch, trotz jahrelangen Bemühungen aus den Reihen der Männerforscher kaum Beachtung geschenkt wird, liegt, so Nodelman, einfach daran, dass als Folge der feministischen Bewegung der späten 60er Jahre eine Art Konditionierung stattgefunden habe, auf Grund derer man heute automatisch nach Zeichen weiblicher Unterdrückung suche, statt auch die Situation von Männern zu hinterfragen – dies gelte für das wahre Leben genauso sehr wie für die Arbeit mit literarischen Werken. So haben „[d]ecades of important work by feminist scholars [...] shown the significant ways that texts express ideas about women and thus work to shape the femininity of female readers.“ (ebd.: 1) – dasselbe nun mit Männern, Männlichkeit und männlichen Lesern zu tun, schien lange Zeit absurd. So reagierten auch die Studenten, die Nodelman in seinem Fallbeispiel nennt, mit Verwunderung, gar Ablehnung auf seinen Vorschlag,

literarische Werke mit Fokus auf männliche Figuren und Perspektiven hin zu untersuchen. Diese Studenten waren es zwar gewohnt, in Texten geschlechtsspezifische Aspekte zu analysieren, hielten es aber für unnötig, dabei männliche Figuren in den Mittelpunkt einer Untersuchung zu stellen. Jungs sind eben Jungs, lautete es, sie sind nicht markiert, nicht konstruiert und daher schien Nodelmans Vorschlag sinnlos (vgl. ebd.: 2).

Man könnte also durchaus sagen, dass es sich gewissermaßen auch hierbei um eine Art ideologische Konditionierung handelt, die in den letzten Jahrzehnten innerhalb der Literaturpädagogik stattgefunden hat, nun jedoch mit Diskriminierung des Männlichen. Zum Beispiel präsentieren viele Bücher mit Jungen bzw. männlichen Tierfiguren als Protagonisten diese als „*admirably triumphant on their own and self-sufficient in ways that might well be defined as antisocial*“ (ebd.: 5). Ihre eigenständigen, eigentlich bewundernswerten Handlungsweisen erhalten also eine negative Konnotation, Männlichkeit erscheint als „*a force in opposition to the law, to manners and to social fabric*“ (ebd.: 11). Dahingegen werden weibliche Figuren, die sich auf ähnliche Weise, also quasi „jungenhaft“ verhalten, z.B. von Nodelmans Studenten begrüßt und als mutig, exzeptionell und nachahmenswert charakterisiert. Im umgekehrten Fall, also bei einem Jungen, der sich „mädchenhaft“ aufführt, sind die Auslegungsweisen mehr von Skepsis geprägt als von Bewunderung: Diese Figuren werden als unmännlich definiert und bekommen eine zweifelhafte sexuelle Orientierung zugeschrieben (vgl. ebd.: 3).²⁸

Beverly Pennell bekräftigt in ihrem Beitrag Nodelmans Beobachtung von der Tendenz männliche Verhaltensweisen grundsätzlich eher negativ auszulegen, und kritisiert ebenfalls bisherige Strategien der feministisch orientierten Literaturproduktion und -interpretation. Dabei macht sie auf die Notwendigkeit aufmerksam, eine Neubesetzung der Begriffe „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ zu schaffen, und zwar so, dass diese nicht mehr zwangsläufig und ausschließlich in Opposition zu einander gelesen werden müssen. Erst dann sei es möglich, (auch) in literarischen Texten Muster für intersubjektive Erfah-

²⁸ Natürlich kann man das Ganze nicht so undifferenziert betrachten: So greift Maria Nikolajeva das Thema ebenfalls auf (zunächst in ihrer Arbeit aus dem Jahr 2005 und später erneut in einer Arbeit im Jahre 2010) und kommt u.a. zu der Erkenntnis, dass in der Literatur männliche Figuren wachsen, während weibliche Figuren schrumpfen (Nikolajeva 2005: 150). Zudem, so Nikolajeva, könne man nicht ignorieren, dass Mädchen in der KJL tatsächlich auf doppelte Weise unterdrückt werden, nämlich als Frauen und als Kinder (vgl. ebd.: 151). Hier untermauert sie Roberta Trites' Befund, dass „[a]dolescent characters whose power is sanctioned by their parents are usually male, and they are far more likely to share authority with their parents than they are to usurp it altogether.“ (Trites: 59f.) Eine Erklärung hierfür dürfte sein, dass sie als zukünftige Männer diese Autorität letztlich übernehmen werden und die Akzeptanz der gegebenen Strukturen begünstigt, dass diese auch künftig beibehalten werden.

rungen zu schaffen, die nicht an ein bestimmtes Geschlecht gebunden sein müssen. (vgl. Pennell: 55) Unter Bezug auf Peter Hollindales Artikel, weist sie darauf hin, wie gerade profeministisch orientierte Werke oftmals tatsächlich nur scheinbar alternative Denkweisen und Wahrnehmungsschemata anbieten, denn statt zu versuchen, die nach patriarchalischen Prinzipien festgelegte binäre Aufteilung der Geschlechterhierarchie aufzubrechen und alternative Modelle zu präsentieren, tragen sie in der Tat vielmehr zum Erhalt der Dichotomie bei, die als Wurzel des Problems zu betrachten ist. Der Unterschied zu „konventionellen“ Texten liege darin, dass nun statt frauenfeindlicher Botschaften männerfeindliche Tendenzen vorzufinden seien. So würden im Versuch feministische Sichtweisen und weibliche Lebenserfahrungen voranzutreiben, männerfeindliche Diskurse produziert, männliche Subjekte gar „dämonisiert“ (vgl. ebd.: 58). Statt die patriarchalische Ordnung aufzubrechen und ein Gesellschaftsmodell zu schaffen, in dem sämtliche Daseinsformen Raum finden, würde versucht, den ehemaligen Unterdrückten in die Position des Unterdrückten zu hieven.

Um diese Abwertung des Männlichen in fiktionalen Werken zu umgehen, bedarf es, so Pennell, verschiedener Maßnahmen, so etwa der Sichtbarmachung der Tatsache, dass Männlichkeit genauso wie Weiblichkeit durch soziale/kulturelle Prozesse konstruiert wird, also nicht einfach nur „ist“ (vgl. ebd.: 182). Damit einher geht die Vorstellung einer einzigen wesentlichen Männlichkeit abzulegen. Konstruktiv wäre es, (nicht nur) in der KJL eine umfangreiche Palette selbstreflektiver männlicher Protagonisten zu schaffen, deren Beziehungen zu weiblichen Figuren letztlich nicht auf ungleicher Machtverteilung basieren (vgl. ebd.: 56). Größtenteils sei dies bisher nur in wenigen Werken gelungen. Dass z.B. Mädchen in klassischen Männerrollen als handlungsbestimmende und -treibende Protagonisten präsentiert werden, männliche Figuren hingegen als zurückhaltend, einfühlsam und verletzlich, also mit klassisch weiblichen Charakteristika, trage nicht dazu bei, die Opposition in der Geschlechterordnung zu eliminieren. Die Veränderungen müssten zusätzlich auch auf anderen Ebenen der Erzählung vorgenommen werden, so etwa in Dialogen und dem Handlungsverlauf selbst (vgl. ebd.: 61).

Als Bekräftigung für ihre Argumentation, stellt Pennell zwei KJL-Texte nebeneinander, die sie auf Strategien der Genderrepräsentation und -konstruktion hin untersucht hat. *Bills neues Kleid* aus dem Jahre 1989 handelt davon, wie der gleichnamige Held eines Morgens als Mädchen aufwacht und dann notgedrungen einen Tag lang in dieser Form zu

„überstehen“ hat. Im Laufe dieses Tages entdeckt er immer mehr „Merkwürdigkeiten“ was Verhaltensweisen betrifft, die offenbar von Mädchen erwartet werden, und stellt diese in Frage. Dadurch, dass dies beinahe ausschließlich Umstände betrifft, die sonst – vor allem von den Mädchen und Frauen selbst – als gegeben akzeptiert und nicht hinterfragt werden, präsentiert sich die Absurdität, dass solche offensichtlich willkürlich konstruierte Erwartungshaltungen unhinterfragt hingenommen werden (z.B. „expectations of personal cleanliness, cooperation, obedience, and a concern for the welfare of the group above personal interest“, ebd.: 62). Wie Pennell herausstellt, untergräbt Bills „rejection of the space of the frock, when read as thematic closure“ die Legitimation des Patriarchats. „His experiences in that space can be understood as an argument for the alignment of masculine subjects with women/girls in order to repudiate the marginalized and subordinated position assigned to feminine subjects under patriarchy.“ (ebd.: 63) Gleichzeitig macht sie aber darauf aufmerksam, dass in diesem Text auch die Möglichkeit besteht, dass diese Botschaft vom Leser übersehen wird und die äußere Handlung und strikte Ablehnung weiblicher Identität stattdessen als Bestätigung für die Überlegenheit männlicher Subjekte interpretiert wird (vgl. ebd.). Dieses Problem liege darin begründet, dass sich weder eine „representation of empathetic gendered social relations between the characters“ findet, noch ein tatsächlicher „dialogue about gender issues across the gender boundary.“ (ebd.)

Bruno and the Crumhorn (1996) folgt in der Unternehmung Gender zu dekonstruieren einer anderen Strategie. Der Männlichkeitsdiskurs findet hier dadurch statt, dass verschiedene Männlichkeitsmodelle präsentiert und kritisch betrachtet werden. Vor allem durch die Platzierung des Protagonisten selbst als nicht-hegemonialem Mann und seinen Wunsch, von den Erwartungen und „Fesseln“ der hegemonialen Männlichkeit errettet zu werden, wird die Tatsache unterstrichen, dass Männer keine homogene, gleichwertig handlungskompetente Masse bilden, sondern in einer Hierarchie angeordnet sind, in der eben nicht jedem Mann dasselbe Handlungspotenzial zugeschrieben wird (vgl. ebd.: 71). Pennell spricht dabei sogar von einem signifikanten „paradigmatic shift in the literary representation of masculinity“ (ebd.).

Kimberley Reynolds untersucht in ihrer Studie die Identifikationsangebote, die männlichen Lesern in verschiedenen jugendliterarischen Werken zur Verfügung stehen, inwiefern diese zu einer Erweiterung des Spektrums akzeptierter männlicher Verhaltensweisen beitragen, und welche narratologische Strategien angewandt werden, um die Mög-

lichkeit alternativer Denk- und Handlungsweisen einzuführen. Wie Stephens macht auch sie darauf aufmerksam, dass in den meisten Werken für junge, männliche Leser lange Zeit traditionelle Modelle angewandt wurden, sodass es für die männlichen Konsumenten von KJL kein Leichtes war, „to avoid the conclusion that the only natural, normal, and acceptable way of inhabiting a male body involves accepting the stereotypical attributes of masculinity.“ (Reynolds 2002: 108)²⁹ Die drei Werke, die sie untersucht, versuchen allesamt, sich von dieser Tradition zu entfernen, und während auf den ersten Blick alle drei einen ähnlichen Ansatz zu wählen scheinen – nämlich die Herauslösung des Helden (und Lesers) aus seinem gewohnten Kontext – wird bei näherem Hinsehen deutlich, dass sie diese Problematik doch auf recht unterschiedliche Weise in Angriff nehmen. In Louis Sachars Roman *Löcher: Die Geheimnisse von Green Lake* (2002 [1998]) werde bspw. versucht, bewährte Muster aufzubrechen, indem eine weibliche Erzählstrategie, nämlich die der „female makeover narrative“ (ebd.: 107), für die Wiedergabe der Entwicklungsgeschichte des marginalisierten, da übergewichtigen und sozial schwachen, Protagonisten angewendet wird. Der Nachteil, den diese Strategie mit sich führt, sei, dass schnell eine Verbindung zu weiblichen Mitteln der Identitätskonstruktion hergestellt werden könnte, was sich wiederum negativ darauf auswirken könnte, wie der Leser den Protagonisten und dessen Entwicklung auslegt. Dies hänge damit zusammen, dass diese „makeover narrative“ generell auf einem Wortschatz aufbaut, der klar als weiblich markiert ist. Es liegt im Wesen der Sprache, dass mit bestimmten Wörtern bestimmte weibliche oder männliche Eigenschaften assoziiert werden, und infolgedessen genderspezifische Bilder aufgerufen werden. Um dies zu ändern, bedürfe es einer kompletten Umstrukturierung sprachlicher Systeme. Bis heute hat diese Umstrukturierung jedoch nicht stattgefunden, und so muss das Problem anders gelöst werden. Sachar schaffe es, in seiner Erzählung „a more general, gender-neutral, prescription for coming to terms with self-identity“ (ebd.: 107) bereitzustellen, indem er verschiedene Aspekte der „makeover narrative“ ausspart (vgl. ebd.). So würden die inneren und äußeren Veränderungen, die der Protagonist durchlaufen hat, eben nicht dadurch akzentuiert, dass er sich plötzlich besser und vorteilhafter kleidet, selbstbewusster ist im Umgang mit anderen oder jemandes Objekt der Begierde wird – „all actions associated with the female makeover.“ (ebd.)

²⁹ Dass dieses maskuline Stereotyp so lange das dominante gewesen ist in der Literatur für junge Leser liege, so Nikolajeva, ganz einfach daran, dass es schon seit den Mythen der Antike in der gesamten westlichen Kultur das vorherrschende gewesen sei (vgl. Nikolajeva 2010: 106).

Anders als in *Löcher*, bildet Genderidentität in den anderen beiden Texten, *Starckarm-Saga* (2000 [1998]) und *Nachricht aus dem Niemandsland* (2006 [1999]), unübersehbar einen Hauptaspekt der Erzählung. In der *Starckarm-Saga* werden Leser und Protagonisten dazu ermutigt, „the inevitability of current social practices“ (ebd.: 109) ihrer gewohnten sozialen Lebenswelt zu hinterfragen, indem sie in eine fiktionale Zeit transportiert werden, in der u.a. Männlichkeitsmuster akzeptiert werden, denen man heutzutage kritisch gegenüberstehen würde. So zeigt z.B. die Figur des Perr Starckarm, die völlig problemlos männliche Eigenschaften (wie Kampfgeist, physische Stärke und Führungskraft) mit weiblichen (wie der offenen Darstellung von Emotionen) vereint und dennoch keine Marginalisierung erfährt, wie restriktiv heutige Vorstellungen von Identität sind (vgl. ebd.: 109f.). In *Nachricht aus dem Niemandsland*, dem letzten Text, den Reynolds behandelt, wird hauptsächlich das Zusammenwirken von Sexualität und Genderidentität thematisiert: Beide Protagonisten verlassen ihren gewohnten sozialen Raum – der erste Jacob, als er als Soldat in den Krieg zieht, der zweite Jacob, der Enkel des ersteren, als er England verlässt, um in Amsterdam eine Zeremonie für die Nachkommen ehemaliger Soldaten zu besuchen – und öffnen sich den neuen Erfahrungen, die sie in der Fremde sammeln. Vor allem die Begegnung des jüngeren Jacob mit seinem Cousin Daan und dessen zwei Partnern, dem Mädchen Simone und dem Transsexuellen Ton, treiben die Absicht des Textes voran, Normen in Frage zu stellen, die Möglichkeit alternativer Denk- und Handlungsweisen zu eröffnen, und letztlich die Dichotomie in der Konstruktion von (Gender-)Identität zu durchbrechen (vgl. ebd.: 111). Diese Absichten werden Reynolds’ zufolge jedoch nicht ganz erreicht, da insgesamt zu stark auf Sexualität fokussiert würde, statt auf Identität und das Zusammenspiel beider, was diese Erzählung beinahe zu einem „coming out“-Roman reduziere (vgl. ebd.: 112). Trotzdem sieht sie diesen Roman genau wie die anderen beiden Texte ihrer Untersuchung als Zeichen dafür, dass sich KJL-Texte auch in Zukunft weiter dahingehend entwickeln werden, „to offer visions of society in which sex and gender are facts, and difference is enjoyed, but in which all groups are equally able to participate.“ (ebd.: 113)

Kerry Mallan analysiert in ihrem Beitrag zu *Ways of Being Male* die Darstellung und Funktion des männlichen Körpers und die Bedeutung des Visuellen in dessen Konstruktion in vier von männlichen Autoren verfassten jugendliterarischen Werken. Sie betrachtet dabei vor allem solche, die augenscheinlich das Ideal traditionell hegemonialer Männlichkeit erfüllen, und stößt dabei auf die Bedeutsamkeit, die dem Körper sowohl in

der Erhaltung wie auch der Infragestellung phallozentrischer Denkweisen zukommt (vgl. Mallan 2002: 159). In Cormiers *Heroes* (2002 [1998]) findet sie zwei Figuren, die den Mythos des als Idealbild des Mannes gehandelten Helden zunächst zu bestätigen scheinen, ihn letztlich aber durch das Einfügen von Widersprüchlichkeiten und Ambiguität für Kritik öffnen und zu guter Letzt das Konstrukt „Held“ (und damit das Konstrukt „hegemonialer Mann“) verwerfen. Der Soldat Francis kehrt als Held gefeiert aus dem Krieg zurück, da er durch seinen mutigen, selbstlosen Entschluss, sich einer Granate in den Weg zu stellen, mehreren seiner Kameraden das Leben gerettet hat. Doch als Aushängeschild für hegemoniale Männlichkeit lässt er sich leider nicht nutzen – beim Sprung auf die Granate ist nämlich sein komplettes Gesicht zerfetzt worden. Was übrig geblieben ist, ist eine groteske Maske. Wie Mallan schreibt, kann die Gesellschaft „[not] celebrate a hero without a face, as this works against the culturally constructed image of the returned (intact) soldier: without a full body, the reality and violence of war become unpalatable truths which destroy the appeal of the heroic myth.“ (ebd.: 153) Seine Gesichtslosigkeit lässt ihn zu einem abstoßendem Monster werden, von dessen Anblick sich Kinder und Erwachsene abwenden, und zerstört dadurch auch die Fantasie vom Helden als sexuell potentem Mann und entfernt Francis somit noch weiter von seiner ehemaligen Identität als hegemonialem Mann (vgl. ebd.). Ihm gegenüber gestellt wird Larry, ein anderer Soldat, der im Gegensatz zu Francis körperlich unversehrt geblieben ist. Sein Körper wird als Mischung „of Hollywood hunk and classical Greek iconography“ (ebd.) konstruiert, als hochgewachsen, muskulös und undurchdringlich. „Such stereotypical imaging underscores the cultural constructedness of a hegemonic bodily imago and leaves no doubt about the visual authority of the courageous, heroic marine.“ (ebd.) Dieses männliche Idealbild wird allerdings dadurch in Frage gestellt, dass der heldenhafte Marinesoldat Larry im Laufe der Erzählung eine Frau vergewaltigt – vermutlich, so Mallan, als weiterer Versuch seinen Status als heterosexueller Mann zu bestätigen und somit seine Männlichkeit zu untermauern, da er diese durch seine Vergangenheit als Tänzer gefährdet sieht (vgl. ebd.).

In *Für Sarah bleib ich sogar fett!* (1996 [1993]) wird der männliche Körper als eine Art Schutzmauer für das verletzte Ich des Protagonisten konstruiert: „The outer bodies of the male characters mask their inner turmoil and insecurity.“ (ebd.: 160) So z.B. die Figur des Schultyrannen Dale, der seine Identität als dominanter Mann gemäß des phallischen Prinzips der Genderhierarchie durch „demands, threats and fear“ (Butler in Mallan:

163) konstruiert. Letztlich wird jedoch enthüllt, dass diese Strategien und auch sein als hart und undurchdringlich, d.h. männlich, präsentierter Körper nichts anderes darstellen als eine Art Schutzhülle für sein inneres Ich – einem verängstigten Jungen, der zu Hause von seinem Vater verbale und physische Gewalt erfährt (vgl. ebd.: 160f.).

In Übereinstimmung mit den Untersuchungsergebnissen anderer Wissenschaftler, kommt Kerry Mallan zu der Konklusion, dass die KJL dem Trend anderer kultureller Felder folgt, sowohl normative klassische Männlichkeitsmodelle anzubieten, als auch unkonventionelle, grenzüberschreitende. Durch die Art und Weise der Präsentation innerhalb der verschiedenen Erzählungen, stellt jedoch ein jedes der hier behandelten Männlichkeitsmodelle eine „questioning of traditional patriarchal structures and archetypes“ dar, sowie eine Veranschaulichung der „‘unsustainable cost’ that comes with adherence to old ways.“ (ebd.: 162) Mallan schließt sich dem Optimismus von Kimberley Reynolds an und interpretiert dies als Zeichen dafür, dass in Zukunft in der KJL noch mehr alternative Männlichkeiten (und auch Weiblichkeiten) konstruiert werden, sodass „there is a greater opportunity for young men and women to consider other ways of being male and female – ways that do not rely on, or submit to, a monolithic and repressive phallic imaginary.“ (ebd.: 163)

John Stephens und Rolf Romøren untersuchen in einer Vergleichsstudie die Repräsentation von Männlichkeiten in ausgewählten jugendliterarischen Texten aus Australien und Norwegen. Genauer gesagt untersuchen sie, wie in diesen Texten Männlichkeit im Verhältnis zu Weiblichkeit konstruiert wird. Hierbei stoßen sie darauf, dass weibliche Figuren in der modernen Jugendliteratur für die Ausformung der Identität des männlichen Protagonisten eine signifikante Rolle spielen (vgl. Stephens und Romøren 2002: 221). Sie treten dabei als Träger von Alterität auf, erfüllen jedoch je nach narrativem Kontext verschiedene Aufgaben. In Erzählungen mit männlichen Protagonisten, die von Beginn an einem hegemonialen Männlichkeitsmuster folgen, dienen sie meist als Projektionsfläche von Begierden und als Objekt der Faszination (vgl. ebd.: 230). Protagonisten, die diesem Männlichkeitsschema nicht entsprechen, nehmen weibliche Figuren eher als angsteinflößend und einschüchternd wahr. Während dies meist darauf hinausläuft, dass die Objektivierung des weiblichen Subjekts letztlich abgelegt wird und eine Neubestimmung der Geschlechterverhältnisse sowie die Konstruktion einer „relational male-female intersubjective masculinity“ (ebd.: 232) ermöglicht wird, taucht diese alternative Männlichkeit in Werken

mit hegemonialer Orientierung lediglich indirekt auf, und zwar als wünschenswertes Resultat der Identitätsfindung des Protagonisten, das allerdings ausbleibt (vgl. ebd.: 221f.). Der Grundton scheint also etwas pessimistisch: Nur solche Jungen, die von Beginn an eine Tendenz dazu zeigen, eine alternative Männlichkeit auszubilden, werden dies auch tun, und zwar nur, so vermitteln die hier untersuchten Werke, weil sie auf Grund ihrer (physischen) Beschaffenheit von Anfang an nicht die Voraussetzungen haben, eine hegemonial orientierte Männlichkeit zu entwickeln. Verdeutlicht werden könnte dies am Beispiel der Figur Arne, dem Protagonisten in Rune Belsviks *Liebe ist ein Filmtrick* (1992), für den sein weibliches Gegenüber den Status eines Objektes bis zum Ende der Erzählung niemals ganz verliert. Das besondere an der Figur Arne ist, dass er dabei nicht als direktes Abbild des hegemonialen Mannes bezeichnet werden kann. So wird er als Junge bezeichnet, der „talented and imaginative“ (ebd.: 230) ist, und durchaus das Potenzial hätte, sich dem „sensitive new man schema“ (SNMS), einer kompromissbereiteren Männlichkeit, entsprechend zu entwickeln. Doch wie Romøren und Stephens erläutern, hindert ihn daran vor allem die Tatsache, dass er ohne weiteres das Männlichkeitsmodel als Orientierung akzeptiert, das sein Vater ihm vorlebt: „physical, inarticulate [...], his hand always grasping a hammer or a glass of ale.“ (ebd.) Sein Denken ist von Beginn an von hegemonialen Denkweisen bestimmt, sodass er letztlich darin scheitert, die Fähigkeit zu entwickeln, andere, v.a. weibliche Figuren, als Subjekte zu sehen (vgl. ebd.: 230f.). Am Beispiel Arnes wird deutlich, wie stark nicht nur die gesellschaftlichen Erwartungen, sondern auch der eigene Wunsch, dem Muster hegemonialer Männlichkeit zu entsprechen, sein können, und weswegen selbst solche Individuen, denen alternative Identitäten zur Verfügung stehen, letztlich – wenn auch unbewusst – doch die hegemoniale wählen.

Was allen Beiträgen in *Ways of Being Male* gemein ist, ist die Schlussfolgerung, dass die gegenwärtigen Probleme im Genderdiskurs (sowohl für weibliche wie auch für männliche Individuen) nicht dadurch gelöst werden können, dass man dem bisherigen Kurs folgt. Die bloße Umkehrung der bisherigen Hierarchie und auch eine einfache Neubesetzung der bisherigen Kategorien, z.B. die Etablierung einer „sanften“ Männlichkeit als hegemonial, wird nichts an den Ungleichheiten ändern, welche der Geschlechterordnung zu Grunde liegen – das liegt im Wesen einer „Ordnung“ bzw. Hierarchie. Ein richtiger Fortschritt wird erst dann gemacht sein, wenn die Geschlechterordnung von Grund auf verändert worden

ist: „[B]iological sex, sexuality, gender, and power must be separated, and their workings clearly understood across society.“ (Reynolds 2002: 112f.) Die Literatur bietet einen idealen Raum für die Austestung solcher Veränderungen und mit *Ways of Being Male* ist ein erster Schritt dahingehend gemacht worden, zu untersuchen, ob und wie dieses Potential genutzt wird. Die vorliegende Abhandlung will versuchen, mit der Untersuchung ausgewählter Werke aus dem neuen Jahrtausend an die Arbeit von Stephens et al. anzuknüpfen.

2.6 Zusammenstellung des Textkorpus

Folgt man Renate Lachmanns Auffassung, so erfüllt Literatur zweifelsohne die Funktion eines mnemonischen Mediums, das nicht nur neue Texte entwirft, welche die Erinnerung prägen sollen, sondern auch in Vergessenheit Geratenes wiederaufleben lassen und in neuen Kontexten integrieren (vgl. Lachmann 2004: 173). In dieser Funktion machen literarische Texte einen wichtigen Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses aus.³⁰ Durch die Formierung eines literarischen Kanons wird seit jeher versucht, die Konstruktion zumindest dieses Teils des kulturellen Gedächtnisses aktiv zu steuern, indem die zahllosen älteren und neueren Veröffentlichungen in Hoch- und Trivallliteratur eingeteilt werden, und somit angezeigt wird, welche Texte es zu lesen und zu erinnern gilt und welche nicht. Durch diese Texte sollen dann nachkommende Generationen mit Informationen über vergangene Epochen und unser sich stetig veränderndes Welt- und Menschheitsbild versorgt werden. Beachtet man, dass der Prozess der Kanonisierung von Individuen getragen wird, denen, verwendet man Pierre Bourdieus Worte, eine extrem hohe Menge an „symbolischem Kapital“ zugestanden wird, lässt sich nicht bestreiten, dass es sich hierbei um eine höchst elitäre Angelegenheit handelt. Es ist die herrschende soziale Klasse (will man bei Bourdieus Begrifflichkeiten bleiben), die darüber entscheidet, welches Gesellschaftsbild weitergetragen werden soll.

Dementsprechend darf man davon ausgehen, dass es sich bei Kanonisierungsprozessen keineswegs ausschließlich um innerliterarische Prozesse handelt, sondern zu einem

³⁰ Jan Assmann versteht unter dem Begriff kulturelles Gedächtnis „den in jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.“ (Assmann 1988: 15 in Gansel 2009: 14)

großen Teil auch um soziale Prozesse, die der „Selektion, Wertung, Sicherung und Tradierung“ bestimmter gesellschaftlicher Normen dienen (O’Sullivan 2000: 390). Wie Carsten Gansel in Anlehnung an Jan und Aleida Assmann ausführt, „sind Erzählungen, mithin auch literarische Texte“ für die Festigung des kulturellen Gedächtnisses „von besonderer Bedeutung, denn über sie können ganz bestimmte Inhalte memoriert, verallgemeinert, vereinheitlicht und über Generationen hinweg tradiert werden.“ (Gansel 2009: 16) Dem ist so, da, so Aleida Assmann, Institutionen wie Nationen, Staaten oder auch die Kirche kein eigenes Gedächtnis haben, sondern sich eines schaffen, indem sie „[ü]ber diese Gedächtnismedien [...] an die Individuen einer Gesellschaft ganz bestimmte Inhalte weiter[geben]“ (ebd.), die dann die Identität eben dieser Individuen prägen, und diese so letztlich zu Trägern des kollektiven Gedächtnisses machen. Und auch John Stephens schließt sich dem an, wenn er schreibt, dass gerade Literatur für Kinder gemäß ihres Status als Sozialisationsliteratur einen Zweck verfolgt, „its intention being to foster in the child reader a positive apperception of some socio-cultural values, which [...] include contemporary morality and ethics, a sense of what is valuable in the culture's past (what a particular contemporary social formation regards as the culture's centrally important traditions), and aspirations about the present and future.“ (Stephens 1992: 3) Wirft man einen Blick auf kinder- und jugendliterarische Erscheinungen der Vergangenheit (wie in Kapitel 2.3 dieser Arbeit) wird deutlich, dass gerade hier ehemals vorherrschende Ideologien, Weltauffassungen und, damit zusammenhängend, Konzepte des Kindes und von Kindheit ohne Umschweife zu vermitteln versucht werden (vgl. Stephens 1992: 3). Eine Untersuchung des kinder- und jugendliterarischen Kanons mit Hinblick auf Konstruktionen des männlichen Kindes und den dadurch vermittelten Ideologien der Machtverteilung darf also als äußerst fruchtbar betrachtet werden.

Kategorisierungsversuche kinder- und jugendliterarischer Werke

Um zunächst einmal einzugrenzen, welche Werke des gesamtliterarischen Marktes überhaupt für den spezifisch kinder- und jugendliterarischen Kanon in Betracht kommen, werden verschiedene „von Wissenschaftlern, Sammlern und Bibliographen“ (Ewers 2012: 14) gebildete Kriterien herangezogen, anhand derer sich die Werke in entsprechende Korpora einteilen lassen. Anders als Perry Nodelman, der sich dafür entscheidet, einfach all die

Werke unter den Begriff KJL zu fassen, die als solche veröffentlicht worden sind (vgl. Nodelman 2008: 146), geht Hans-Heino Ewers etwas detaillierter vor und entwirft mehrere Kategorien bzw. Definitionsmöglichkeiten von KJL.³¹

Bei der ersten Kategorie, der *faktischen Kinder- und Jugendlektüre*, handelt es sich um „die Gesamtheit der von Kindern und Jugendlichen tatsächlich konsumierten Literatur“ (ebd.). Ewers weist darauf hin, dass hierbei diejenigen Werke ausgeschlossen werden, die von den jungen Lesern im Rahmen des Schulunterrichts rezipiert werden. Da einige Texte allerdings auch Eingang in die Freizeitlektüre dieser Leser finden, sei faktische Kinder- und Jugendlektüre durch das Kriterium der Freiwilligkeit von der im schulischen Kontext rezipierten Pflichtlektüre abzugrenzen. Es sollte außerdem angemerkt sein, dass es sich hierbei keineswegs ausschließlich um an Kinder adressierte literarische Werke drehen muss – Kinder und Jugendliche greifen nämlich durchaus auch auf Werke zurück, die an eine erwachsene Zielgruppe gerichtet sind. Hierbei spricht man laut Ewers dann von einer *nicht-intendierten* bzw. *unbeabsichtigten Kinder- und Jugendlektüre* (ebd.: 16). Diese erfolgt entweder heimlich, wird toleriert oder gar als Schund abgetan und auf den Index gesetzt (vgl. ebd.: 17). Hierbei handelt es sich wohl größtenteils um Texte, die vor allem auf Grund ihrer Thematik als für junge Leser unpassend empfunden werden.³²

Das Korpus der *intendierten Kinder- und Jugendlektüre* umfasst alle Werke, die für den freiwilligen, d.h. außerschulischen Konsum durch den kindlichen bzw. jugendlichen Leser vorgesehen sind – Texte, die ursprünglich nicht für diese Zielgruppe vorgesehen waren, mit eingeschlossen. Letztere werden dann z.B. oftmals dadurch gekennzeichnet, dass sie in Ausgaben publiziert werden, die speziell an die jungen Konsumenten angepasst sind. Den Prozess dieser Anpassung an den jungen Leser, also die Schaffung einer „Kind- und Jugendgemäßheit“ (ebd.: 167), angesichts derer sich der kinder- und jugendliterarische Text von Werken der Allgemeinliteratur absetzt, und die bei 1973 Göte Klingberg noch als

³¹ Im folgenden Abschnitt werden hauptsächlich Konzepte und Terminologien aufgegriffen, die Hans-Heino Ewers aufbauend auf Göte Klingbergs Einführung aus dem Jahre 1973 erarbeitet hat. Wie Sara Van den Bosche in ihrer Rezension der englischen Ausgabe von Ewers' Grundlagenbuch jedoch anmerkt, erscheinen „[s]ome of the expressions [...] unnecessarily complicated and therefore do not seem easily applicable at all“ (<http://www.irscl.com/president/2010/08/review-fundamental-concepts-of-children%E2%80%99s-literature-research/>). Daher soll im Folgenden versucht werden, an verschiedenen Stellen eine auf den Fokus dieser Arbeit abgestimmte Vereinfachung vorzunehmen.

³² Perry Nodelman lehnt diese Definition von KJL, also KJL als all das, was Kinder und Jugendliche tatsächlich lesen, ab, da seiner Meinung nach KJL „is what it is because of how it addresses its audience, because of what adults believe children are – adult constructions of childhood.“ (Nodelman 2008: 151)

„Adaption“ bezeichnet wurde, nennt Hans-Heino Ewers *Akkommodation*.³³ Im Gegensatz zum Begriff der Adaption, der sich lediglich auf den Prozess der Anpassung eines bereits bestehenden Werkes der Allgemeinliteratur an den kindlichen bzw. jugendlichen Leser bezieht, umfasst Akkommodation gleichzeitig auch all jene Charakteristika, die das Kinder- und Jugendbuch vom „Erwachsenenbuch“ abgrenzen, sei es auf formaler oder inhaltlicher Ebene (vgl. Ewers 2012: 171ff.).³⁴

Vom eben besprochenen, als intendierte Kinder- und Jugendlektüre bezeichneten Korpus unterscheidet sich die *originäre Kinder- und Jugendliteratur* dahingehend, dass sämtliche diesem Korpus zugehörige Texte schon zum Zeitpunkt ihrer Entstehung als Lesestoff für Kinder bzw. Jugendliche beabsichtigt gewesen sind. D.h. der Text wird von Beginn an derart gestaltet, dass er ein junges Publikum anspricht, sowohl die inhaltlichen (Thematik, Plot, Figuren), als auch die äußeren Aspekte (Umschlaggestaltung, Umfang) betreffend (vgl. ebd.: 19). Diese Kategorie verdeutlicht, dass es sich bei Werken der KJL um eine heteronome, also „nicht-autonome“ Form der Literatur handelt, deren Texte „ihre Struktur, die Art und Weise der Darstellung, die verarbeiteten Stoffe, die gestaltenden Themen abhängig machen von den Besonderheiten der Adressaten“ (Gansel 1999: 11). Historisch betrachtet begann diese Kategorie erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an Bedeutung zu gewinnen, als sich auch die Vorstellungen vom Kinde und vom Jugendlichen zu verändern begannen (vgl. Kapitel 2.3). Überlieferungen volkstümlicher Stoffe und älterer epischer Dichtungen sowie Bücher über Verhaltensregeln, die zuvor sowohl für junge wie auch für erwachsene Leser als angemessen gegolten hatten, wurden plötzlich als unpassend empfunden, als dem kindlichen bzw. jugendlichen Wesen nicht mehr entsprechend. Seitdem ist die Zahl der originären kinder- und jugendliterarischen Werke kontinuierlich gestiegen,

³³ Nikolajeva kritisiert den Begriff der Adaption bzw. die Tatsache, dass dieser dazu verwendet wird, KJL von Allgemeinliteratur abzugrenzen, indem sie darauf hinweist, dass im Grunde genommen jegliche Literatur an ihre Leser angepasst wird. Der Unterschied sei quantitativ, nicht qualitativ. (vgl. Nikolajeva 2005: xv)

³⁴ Ewers geht dabei sehr detailliert vor und unterscheidet insgesamt acht Kategorien der Akkommodation: Dabei handelt es sich um 1) „codebezogene“, 2) „paratextuelle“, 3) „sprachliche“, 4) „stilistische“, 5) „formale/strukturelle“, 6) „gattungsbezogene“, 7) „stoffliche und inhaltliche“ sowie 8) „thematische Akkommodation“ (vgl. Ewers 2012: 167-195). Auch Carsten Gansel unterscheidet zwischen mehreren Kategorien der bei ihm weiterhin als Adaption bezeichneten Anpassung, nämlich die 1) stoffliche, 2) mediale, 3) formale, 4) sprachlich-stilistische, 5) thematische und 6) axiologische/wertende Adaption (vgl. 1999: 15f.). Da es jedoch nicht das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit ist, die zu untersuchenden Texte auf ihre verschiedenen von der Allgemeinliteratur abweichenden Merkmale hin zu analysieren, wird hier auf ein detailliertes Rezitieren akkommodations- bzw. adaptionsbezogener Analysekatgeorien verzichtet.

sodass heutzutage generell davon ausgegangen wird, dass originäre Werke gemeint sind, wenn von Kinder- und Jugendliteratur die Sprache ist. (vgl. Ewers 2012: 20).

Für diese Arbeit am interessantesten und relevantesten ist allerdings das Korpus der *sanktionierten Kinder- und Jugendlektüre*. Hierunter fasst man „all die Werke [...], die von den gesellschaftlich dazu autorisierten Instanzen zur geeigneten Kinder- und Jugendlektüre erklärt worden sind und eine entsprechende Auszeichnung erhalten haben.“ (ebd.: 17) Dabei fällt auf, dass die primären Adressaten der zu beurteilenden Werke nicht Teil dieser Instanzen sind, vom Bewertungsprozess paradoxerweise also ausgeschlossen bleiben, womit der Diskurs ein ausschließlich unter Erwachsenen geführter bleibt. Denjenigen, die von der literarischen Botschaft letztendlich erreicht werden sollen, wird somit jegliche Entscheidungskompetenz hinsichtlich der Lesbarkeit eines Werkes aberkannt.³⁵ Die Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass Kinder und Jugendliche nicht als „fertige“ Menschen betrachtet werden, sondern als solche, deren Verständnis über „gut“ und „schlecht“, „richtig“ und „falsch“ noch nicht vollständig (heißt: den gesellschaftlichen Vorgaben entsprechend) ausgebildet ist.³⁶ Daran knüpft Nodelman an, wenn er darauf verweist, dass fiktionale Werke, die von Kindern selbst verfasst worden sind, wohl niemals Eingang in den Büchermarkt finden werden, und das nicht etwa, weil sie nicht den ästhetischen Ansprüchen entsprechen würden, die man an „gute“ KJL-Werke stellt, sondern viel eher „because there is no guarantee the books would safely represent the usual experienced adult views of what it is acceptable for children to read. The values of the field might not be acceptably embedded in them.“ (Nodelman 2008: 148f.) An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass es der Anspruch der KJL ist, ein Konstrukt, eine Fantasie von Kindheit und Jugend zu entwerfen, das den Vorstellung bzw. Wünschen der Erwachsenen entspricht, die an Produktion, Distribution und Evaluation der Werke beteiligt sind, während aus Kinderhand stammende Texte

³⁵ Eine Ausnahme dürfte der Deutsche Jugendliteraturpreis darstellen, dessen Jury seit 1972 zum Teil aus Jugendlichen besteht. Seit 2003 gibt es sogar eine eigenständige Jugendjury, die jährlich separate Nominierungen aufstellt und einen eigenen Preis verleiht. Interessanterweise wurden im untersuchten Zeitraum (2000-2009, Jugendjury seit 2003) lediglich zwei Werke sowohl für den Preis der Kritiker- wie auch für den der Jugendjury nominiert (Sally Nicholls, *Wie man unsterblich wird*; John Green, *Eine wie Alaska*). Nicht ein einziges Buch erhielt beide Preise, die Meinungen von erwachsenen und jungen Lesern darüber, welche Texte als „herausragende Werke der Kinder- und Jugendliteratur“ zu bezeichnen seien, gehen offensichtlich etwas auseinander. (Quelle: <http://www.djlp.jugendliteratur.org/>)

³⁶ Allerdings könnte es aber auch einfach nur so sein, wie Maria Nikolajeva es sieht, die darauf verweist, dass Literaturempfehlungen Kindern und Jugendlichen, d.h. den offiziellen Adressaten, gleichgültig sind (Nikolajeva 2005: 249). Wie schon der Dialog auf der Vorstufe (vgl. Kapitel 3.1 der vorliegenden Arbeit) findet auch dieser Dialog ausschließlich unter Erwachsenen statt.

„might transgress the boundaries of children’s literature“, ironischerweise, da sie „authentically childlike“ sind. (ebd.) Hier wird Jacqueline Roses Aussage bestätigt, dass in der KJL Welten erschaffen werden, in denen der Erwachsene an erster Stelle steht, während das Kind bzw. der Jugendliche, der offizielle Adressat und Hauptanliegen dieser Werke also, erst an zweiter kommt (vgl. Rose: 1f.).

Wer letztendlich über die Qualität eines kinder- und jugendliterarischen Werkes zu urteilen vermag, unterscheidet sich, wie Hans-Heino Ewers darstellt, je nach Epoche: Während ursprünglich hauptsächlich religiöse Institutionen und deren Vertreter die Autorität innehatten, über die Qualität von Literaturangeboten für junge Leser zu urteilen, fand mit steigender Säkularisierung eine Machtverschiebung statt, die auch hinsichtlich der Beurteilung von intendierten kinder- und jugendliterarischen Texten die Entscheidungskraft in die Hände des Staates legte. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts schließlich hatte sich eine pädagogische bzw. kinder- und jugendliterarische Fachöffentlichkeit herausgebildet, deren Aufgabe es fortan war (und auch heute noch ist) sich anhand von Rezensionen, Bestenlisten und Preisnominierungen bzw. -auszeichnungen darüber zu äußern, welche (aktuellen und älteren) Werke des kinder- und jugendliterarischen Gesamtangebotes als besonders wertvoll herauszustellen sind (vgl. Ewers 2012: 17f.). Diese positiv sanktionierten Werke sind dadurch gekennzeichnet, dass sie im Gegensatz zu den als *kommerzielle Kinder- und Jugendliteratur* verpönten Texten, gewisse gesellschaftlich festgelegte Normen erfüllen. Genau genommen handelt es sich bei diesen Normen um als solche anerkannte „grundlegende Eigenschaften“ der KJL, die zum einen ihren funktionalen Status als „Zweckliteratur“ betreffen, und zum anderen die Erfüllung hochliterarischer ästhetischer Kriterien. Als ästhetische Kunstwerke sollen kinder- und jugendliterarische Werke demnach „so weit wie möglich die jeweils herrschenden ästhetischen Grundsätze und (hoch)literarischen Konventionen“ respektieren und in der Kodierung ihrer Botschaften „nicht etwa ein spezielles, sondern das jeweilige allgemeinliterarische Symbolsystem“ verwenden (ebd.: 145).³⁷

³⁷ Gansel geht hier etwas mehr ins Detail, wenn er eine „Typologie von (axiologischen) Werten“ (Gansel 1999: 11) als Maßstab für die Bewertung literarischer Texte aufstellt. In Anlehnung an Heydebrand und Winko (1996) unterscheidet er hierbei formale Kriterien, die die Struktur des Textes betreffen (hierunter Sprachstil und Mehr- bzw. Eindeutigkeit des Textes), inhaltliche Kriterien wie die Moralität oder Humanität, die durch den Text vermittelt wird, relationale Kriterien (wie Abweichungen von der Norm, Wirklichkeitsnähe oder Originalität) und wirkungsbezogene Kriterien, welche die „anvisierten oder erreichten Wirkungen eines Textes“ (ebd.: 12) betreffen. Wie Gansel anmerkt, versteht es sich „von selbst, dass für eine Literatur, die sich – wie KJL – an bestimmte Adressaten wendet, in besonderem Maße *wirkungsbezogene* Werte bedeutsam werden, ja es vor allem darum geht, durch den Einsatz bestimmter formaler wie inhaltlicher Mittel bei den Rezipienten kognitive, praktische emotionale Reaktionen zu erzielen.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Als Zweckliteratur mit erzieherischen Zielsetzungen soll die KJL nicht nur zur intellektuellen Bildung des jungen Lesers beitragen und dessen Lesekompetenz fördern, sondern diesem außerdem auch moralische Werte und gesellschaftliche Normen vermitteln, und damit bestimmte „Schemata für die Auffassung von Wirklichkeit“ bereitstellen (ebd.: 143 unter Verweis auf Hurrelmann 1998; vgl. auch Kapitel 2.2 und 2.5 der vorliegenden Arbeit). So schreibt z.B. Maria Nikolajeva den verschiedenen Figuren in kinder- und jugendliterarischen Werken eine didaktische Funktion zu, die darin liegt, dem jungen Leser als Vorbild zu dienen bzw. ein Exempel dafür zu statuieren, wie er sich in der Welt zu bewegen hat (vgl. Nikolajeva 2002: x). KJL dient, in Fred Inglis' Worten, als „a way of understanding the world and living honourably in it“ (Inglis 1981: 69). Da es in dieser Arbeit mein Ziel ist, einen Eindruck davon zu erhalten, welche diese Normen und Schemata sind, und damit welches Bild von Kindheit und Jugend bzw. vom Kinde und vom Jugendlichen eine Gesellschaft innerhalb eines bestimmten Zeitraums hegt, werde ich mich auf diese letzte Korpusenteilung konzentrieren, die man – um an den eingangs erwähnten literarischen Kanon anzuknüpfen – auch als einen Versuch betrachten könnte, einen eigens für den Bereich der KJL geltenden Kanon zu erschaffen, und somit das Bild einer Epoche zu prägen, das im kulturellen Gedächtnis gespeichert und an folgende Generationen weitergetragen wird.

Weitere Eingrenzung des Textkorpus

Gegen die Betrachtung des Gesamtwerkes eines einzigen „positiv sanktionierten“ Autors im Rahmen dieser Arbeit wurde sich zum einen aus dem Grund entschieden, dass ein Gesamtüberblick über die aktuell von der Fachöffentlichkeit positiv bewerteten Texte verschafft werden sollte, und zum anderen, weil in der KJL die Person des Autors eher nebensächlich erscheint: Was hier vor allem zählt, ist der Text an sich, und zwar losgelöst von der Person des Autors. Während der Autor im allgemeinliterarischen Diskurs als eine Art Machtdispositiv bzw. „Ordnungsmacht“ fungiert, der den Text „regiert“, wie Ewers unter Verweis auf Foucault und Bosse bemerkt, und daher Kanonisierungsprozesse oftmals um das Werk eines bestimmten Autor herum ausgetragen werden, wird selbigem im kinder- und jugendliterarischen Kontext nicht eine ebenso wichtige Position eingeräumt (vgl. E-

wers 2012: 215f.). Dies wird zum einen durch die hohe Zahl anonym erschienener Werke für junge Leser bestätigt, und zum anderen durch das Scheitern verschiedener Versuche, auch den Bereich der KJL in einen von der „Ordnungskategorie ‚Autor‘“ (ebd.: 216) geleiteten Diskurs zu wandeln. Das wird vor allem daran deutlich, dass im Rahmen kinder- und jugendliterarischer Kanonisierungsprozesse, die Autorfigur meist hinter das eigentliche Werk rückt, sodass man im kinder- und jugendliterarischen Diskurs hauptsächlich Texte meint, wenn man von „Klassikern“ spricht, während im allgemeinliterarischen Diskurs für gewöhnlich Autoren und deren Gesamtwerk eine Bezeichnung als „Klassiker“ erfahren (vgl. ebd.: 217). Fragt man also nach der Verteilung von Macht im Handlungsbereich KJL wird deutlich, dass dem Autor kaum welche zugestanden wird. Viel eher liegt das Bestimmungsrecht über „Normenentwicklung und Richtlinienkompetenz“ (ebd.: 218) bei den Vermittlerfiguren, insbesondere bei Kritikern und Rezensenten (vgl. Nodelman 2008: 134). Nur wenige Autoren von Texten für junge Leser haben sich einen Namen machen und eine gewisse Machtposition verschaffen können (Lindgren, Kästner, Nöstlinger, Härtling u.a.).

Gegen die Untersuchung eines nationalliterarischen Textkorpus für diese Arbeit spricht der hohe Anteil ausländischer Importe, gerade im Bereich der positiv sanktionierten Werke (vgl. O’Sullivan 1997: 96). Wie Regina Hofmann in ihrer 2009 veröffentlichten Dissertation anmerkt, könnte es jedoch als problematisch betrachtet werden, übersetzte Werke in eine Untersuchung mit einzubeziehen, z.B. da sich der Text im Prozess der Übersetzung zwangsläufig verändern muss und man auf Texte stoßen wird, die je nach Herangehensweise des Übersetzers³⁸ jeweils näher am oder weiter entfernt vom Ausgangstext liegen (vgl. Hofmann: 13). So findet man beispielsweise Veränderungen in Elementen, die nach Meinung der an der Übersetzung beteiligten Instanzen (wie der Lektoren und der Übersetzer selbst) falsche Normen und Werte vermitteln, sodass Änderungen z.B. hinsichtlich der Charakterisierungen und Verhaltensweisen von Figuren vorgenommen werden (vgl.

³⁸ Hier unterscheidet man exotisierend-dokumentarisierende (Bewahrung des Fremden im Text), neutralisierende (Entkonkretisierung der fremden Elemente) und adaptierende bzw. einbürgernde Übersetzungen (Ersetzung fremder Elemente durch welche, die dem eigenen kulturellen Kontext entnommen sind; vgl. O’Sullivan 2000: 237)

O'Sullivan 2000: 195f.).³⁹ Der Grund, weshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit trotz dieses Einwands übersetzte Werke miteinbezogen werden, ist, dass die hier behandelten Werke allesamt in ihrer übersetzten Fassung von der kinder- und jugendliterarischen Fachöffentlichkeit positiv sanktioniert worden sind, nicht in ihrer Originalfassung. Was immer diese Fachvertreter als herausragend bzw. besonders normgerecht empfunden haben, fanden sie in den Übersetzungen, mit denen auch hier gearbeitet werden soll.⁴⁰

Da in dieser Arbeit das männliche Kind in der zeitgenössischen KJL untersucht werden soll, erschien die Entscheidung, das Korpus auf Texte zu begrenzen, in denen der Protagonist männlichen Geschlechts ist, nur logisch. Die Grenze der Altersempfehlungen zwischen 11 und 13 Jahren zu setzen, ergab sich außer auf Grund der teilweise sehr unterschiedlichen Altersempfehlungen ein und desselben Buches auch aus der Tatsache, dass in diesen Zeitraum der Beginn der Adoleszenz⁴¹ gesetzt wird, die Übergangsphase zwischen

³⁹ An dieser Stelle muss man auf die Diskussion verweisen, die hinsichtlich der Wirkung übersetzter Werke geführt wird. Gerade was Übersetzungen nach dem „exotisierenden“ Prinzip angeht, d.h. in denen die Elemente der fremden Kultur im übersetzten Text beibehalten werden, scheiden sich die Geister: So meint z.B. Christiane Nord, dass kulturelle Distanz den Leser eher davon abhalten würde, das Gelesene auf seine eigene Situation zu übertragen (vgl. Nord 1993: 397). O'Sullivan widerspricht dem und verweist auf Dietrich Krusch's (1993) Modell: In kulturell fremden Texten fänden sich demnach sowohl Elemente, die an die Selbsterfahrung des Lesers anknüpfen („episodische“), als auch solche, die an den kulturellen Kontext des Werkes gebunden sind („semantisch-episodische“). Durch das episodische Lesen werde die Distanz überwunden. Meiner Ansicht nach kann dieses „kulturell Fremde“ in übersetzten Texten als Teil bzw. Auslöser eines Verfremdungseffekts betrachtet werden. So schreibt auch O'Sullivan, dass die außertextuellen Effekte, also die Applizierung des im Leseprozess Erfahrenen auf die extratextuelle Realität, „zumeist durch Kontrastierung erzeugt [werden]“, wobei „[d]ie Fremde [...] als Folie [wirkt], vor der sich die eigene Identität besser erkennen lässt oder als Ort (bzw. der Fremde als Person), an dem (bzw. bei dem) in der eigenen Kultur geltende Normen und Sanktionen aufgehoben sind.“ (O'Sullivan 2000: 88)

⁴⁰ Des Weiteren lässt sich nicht ignorieren, dass die steigende Anzahl ausländischer Importe auch die zunehmende „Internationalisierung und Globalisierung von Kindheit“ (Kränzl-Nagel und Mierendorff: 18) widerspiegelt, auf Grund derer Kindheit und Jugend sich nicht mehr als ausschließlich national verhandelte Konzepte definieren lassen.

⁴¹ Obwohl viele der im Textkorpus der vorliegenden Arbeit zu findenden Werke durchaus als Adoleszenzromane klassifiziert werden könnten (Kriterien: jugendlicher Held steht in Mittelpunkt, umfasst einen weitaus größeren Zeitraum als die Adoleszenz, von 11/12 Jahren bis spät hinein in das dritte Lebensjahrzehnt, Psychologisierung der Figuren, nicht nur „existenzielle Erschütterung“ und „tiefgreifende Identitätskrise“, sondern Erlebnisse als „Gewinn“ gesehen, typische Handlungsmuster sind u.a. die Ablösung von den Eltern, die Ausbildung eigener Wertvorstellungen, das Erleben erster sexueller Kontakte, das Hineinwachsen oder Ablehnen einer sozialen Rolle, meist offenes Ende, Protagonisten bleiben „auf der Suche“, vgl. Gansel 2004: 141), wurde sich hier doch gegen die Verwendung des Begriffes „Adoleszenzroman“ und für die Beibehaltung des allgemeiner gefassten Begriffes „KJL“ entschieden. Dies liegt zum einen daran, dass seit den 90er Jahren viele Werke, die traditionell als Adoleszenzromane kategorisiert worden wären, sich aus dem Bereich der KJL weg und unter ihrer neuen Bezeichnung „Poproman“ bzw. „Popliteratur“ in Richtung Allgemeinliteratur bewegten (so etwa die Werke von Stuckrad-Barre, Lebert und Henning von Lange, vgl. Gansel 2008), und ich die Werke, die den Analysen in Kapitel 4 zu Grunde liegen werden, nicht in der Nähe der Popliteratur sehe. Zudem werden auch in den Nominierungs- und Empfehlungslisten, die meinem Textkorpus zu Grunde liegen, keine Gattungsunterscheidungen getroffen. Es scheint also ersichtlich, beim Überbegriff „KJL“ zu bleiben.

Kindheit und Erwachsenenalter. Wie Carsten Gansel u.a. auf Erdheim und Lehnert zurückgreifend herausstellt, handelt es sich bei diesem Lebensabschnitt um eine immens bedeutsame Phase, innerhalb derer eine Art „Neuprogrammierung“ stattfindet, nicht nur die körperliche und psychische Entwicklung des Menschen betreffend, sondern auch hinsichtlich dessen Eingliederung in soziale Systeme (vgl. Gansel 2004: 132). Die Adoleszenz wird als „zweite Chance“, gar „zweite Geburt“ betrachtet, da davon ausgegangen wird, dass in diesem Entwicklungsabschnitt auch frühe Kindheitserfahrungen korrigiert werden können, und dem Individuum somit ermöglicht wird, „neue Wege zu gehen und andere Lebensformen zu erproben“ (Erdheim in Gansel 2004: 138). In dieser Phase findet die „endgültige Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Normen“ statt (Lehnert in ebd.), auch was die endgültige Herausbildung seiner Geschlechtsidentität und damit eines „geschlechtsspezifischen Habitus“ betrifft (ebd.: 135.). Akzeptiert man diese Annahmen als gegeben, und stimmt man Rolf Muuss zu, wenn er schreibt, dass „[t]he adolescent’s search for a personal identity“ gleichzeitig „the formation of a personal ideology or a philosophy of life“ bedeutet, „that will give the individual a frame of reference for evaluating events“ (Muuss: 54), so wird man als Konsequenz gerade den literarischen Texten ein formendes Potenzial zuschreiben, die an Leser gerichtet sind, die sich in dieser Entwicklungsphase befinden, da sie, so die Theorie, während dieser am aufnahmefähigsten sind für eine „Neuprogrammierung“, welche idealerweise entsprechend der jeweils erwünschten ideologischen Orientierung und Lebensphilosophie erfolgt (vgl. auch Manning in Bradford et al.: 185).

3 Literaturtheoretische und methodologische Aspekte

In diesem Kapitel soll das Werkzeug für die Textanalyse erarbeitet werden. Basierend auf den Fragen, die sich aus der Zielsetzung dieser Arbeit ergeben.⁴² Ausgehend von der Annahme, dass es sich bei KJL um einen literarischen Spezialfall handelt (vgl. Kapitel 2), wird es notwendig, sich mehrerer theoretischer Ansätze zu bedienen. Auf Grund des Status der KJL als „Vermittlerliteratur“ und dadurch, dass eben diese Vermittler in der vorliegenden Untersuchung eine zentrale Rolle spielen, soll zunächst eine rezeptionsästhetisch orientierte Herangehensweise präzisiert werden. Anschließend soll ein Instrumentarium für die Analyse der zwei Textkomponenten festgelegt werden, die in der Ausformung und Vermittlung ideologischer Ansichten eine zentrale Rolle spielen. Dabei handelt es sich zum einen um die Erzählsituation (Erzählinstanz und kommunikative Situation) und zum anderen um die Figuren der Erzählung.

Wie Charles Sarland erklärt, lag der Fokus in der Diskussion kinder- und jugendliterarischer Werke in den 1970er Jahren größtenteils auf der Untersuchung letzterer:

„The analysis consisted in showing how children’s fiction represented some groups at the expense of others, or how some groups were negatively represented in stereotypical terms. The argumentation was that by representing certain groups in certain ways children’s books were promoting certain values – essentially white, male and middle-class, and that the books were thus class biased, racist and sexist.“ (Sarland: 41)

Als Lösung des Problems einseitiger KJL wurde dementsprechend die Reduzierung weißer männlicher Protagonisten betrachtet und der vermehrte Einsatz weiblicher Protagonisten oder solcher aus ethnischen Minderheiten oder der Arbeiterklasse (vgl. ebd.: 42). Erst um einiges später wurde begonnen sich mit „more complex considerations of the ways in which ideology is inscribed in texts“ (ebd.) auseinander zu setzen, d.h. neben der Figurengestaltung auch narratologische Strukturen in Textanalysen miteinzubeziehen.

Ein schlagfertiges Argument für die Untersuchung genannter Komponenten liefert Peter Hollindale in seinem (in dieser Arbeit bereits mehrfach herangezogenen) Artikel,

⁴² U.a. die nach der Verhandlung des männlichen Kindes und seiner Positionierung in der (Männlichkeits-)Hierarchie der Diegese (wie wird dies im Text verarbeitet, kommentiert, reflektiert?), die nach der Positionierung des Lesers und damit einhergehend der Funktion des Textes (wird er zum kritischen Denken angeregt oder wird lediglich versucht, bestehende Handlungs- und Wahrnehmungsschemata zu reproduzieren?).

in welchem er drei Ebenen der Ideologievermittlung in der KJL identifiziert: die erste als die offenste Darlegung der sozialen, politischen und moralischen Überzeugungen des Textproduzenten, die zweite als unbewusste Einarbeitung „inoffizieller“ Glaubensinhalte des Textproduzenten und die dritte als Ausdruck jener übergeordneten Wahrnehmungsmuster, die seiner Lebenswelt entstammen (vgl. Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit). Während sich die ersten beiden Ebenen durch einen Blick auf Stoff- und Motivwahl bzw. Figurenrede und Handlungsverlauf untersuchen lassen, bedarf es, um die dritte Ebene der Ideologievermittlung zu entschlüsseln, der Analyse weiterer narrativen Elemente wie etwa der Erzählsituation. Um auf den Grund der in einem Text enthaltenen Ideengehalte zu gelangen, genügt es also nicht entweder Figuren (als wichtigsten Teil der *histoire*) oder *discours* zu untersuchen – man muss beides in Betracht ziehen und gegeneinander abgleichen. An dieser Stelle möchte ich die Möglichkeit nutzen, um noch einmal auf die Schwierigkeit aufmerksam zu machen, die Inhalte der zweiten Ebene von den Inhalten der dritten Ebene zu unterscheiden. Dies liegt darin begründet, dass die unbewussten Überzeugungen des Textverfassers eine Konsequenz seiner Einbettung in einen bestimmten gesellschaftlichen Kontext sind; das bedeutet, dass seine persönlichen, inoffiziellen Glaubensinhalte untrennbar mit den von der Gesellschaft bereitgestellten Denk- und Wahrnehmungsschemata verbunden sind. Daher soll in der vorliegenden Arbeit nur zwischen den expliziten (d.h. denen der ersten ideologischen Ebene) und den impliziten Botschaften des Textes (d.h. denen der zweiten und dritten ideologischen Ebene) differenziert werden.

3.1 KJL als Vermittlerliteratur

Wirft man einen Blick auf die Nominierungs- und Empfehlungslisten der vergangenen zehn Jahre fällt auf, dass unter den verschiedenen, voneinander unabhängigen Bewertungsinstanzen ein großer Konsens darüber herrscht, welche aktuellen kinder- und jugendliterarischen Veröffentlichungen als „herausragend“ zu betrachten sind. Um eine Erklärung hierfür zu finden, muss man sich zunächst einmal der Tatsache bewusst werden, dass es sich bei KJL grundsätzlich um eine sogenannte „Vermittlerliteratur“ (Ewers 2012: 34) handelt. Diese Bezeichnung verweist auf die Annahme, dass es sich bei Kindern und Jugendlichen um einen Empfängerkreis handelt, „der grundsätzlich nicht in der Lage ist, ohne die Hilfestellung von Vermittlern an der literarischen Kommunikation teilzunehmen“ (ebd.:

35; vgl. auch O'Sullivan 2000: 117).⁴³ Daher bedarf es einer Art „Prüfinstanz“, die bewertet, welche für junge Leser intendierten Werke tatsächlich die Erwartungen erfüllen, die gegenwärtig an KJL gestellt werden. Hierunter fallen die in Kapitel 2.6 bereits angesprochenen an gesellschaftlichen Normen ausgerichteten funktionalen und ästhetischen Kriterien.⁴⁴

Angesichts dieses Arrangements wird erneut deutlich, dass es sich bei der literarischen Kommunikation im Bereich der KJL um einen Sonderfall handelt. So gelangt die Botschaft des Senders nicht etwa direkt an den offiziellen Adressaten (nämlich das Kind bzw. den Jugendlichen), sondern muss zunächst eine Zwischeninstanz in Form des Vermittlers passieren und auf deren Zustimmung warten, bevor sie den tatsächlich anvisierten Empfänger erreicht (vgl. Ewers 2012: 39). Ewers spricht hierbei von einer „Doppelgesichtigkeit“, von einem „Doppelcharakter“ (ebd.) der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation, da hier in einem einzelnen Text immer simultan Botschaften an einen erwachsenen und an einen kindlichen bzw. jugendlichen Empfängerkreis gesendet werden. Interessanterweise ist dieser Umstand in den Anfangsphasen des kinder- und jugendliterarischen Betriebs eine Selbstverständlichkeit gewesen; die erwachsenen Leser wurden in den Werken gar explizit angesprochen. Heutzutage ist dies jedoch nicht mehr der Fall, sodass die Botschaften, die an die erwachsenen Vermittler gerichtet sind, „auf eine dezente und unterschwellige Weise“ (ebd.: 40) kommuniziert werden, man diese also erst bei genauerer Betrachtung des Textes entdeckt.

Dieser Schritt, also die Kommunikation einer Botschaft von Sender an Vermittlerinstanz, scheint mir der für die Zielsetzung dieser Arbeit bedeutendste zu sein, denn in der Botschaft, die der Verfasser des Textes an den erwachsenen Leser sendet, finden sich In-

⁴³ Ewers trifft hierbei eine Unterscheidung zwischen neutralen und „bestimmenden, prägenden, gestaltend eingreifenden“ sowie zwischen „professionellen und nicht professionellen Vermittlern“ (Ewers 2012: 38). Mit Hinblick auf den weiteren Verlauf dieser Arbeit soll darauf hingewiesen werden, dass hier bei der Verwendung des Begriffes „Vermittler“ stets ein professioneller gemeint ist. Eine Unterscheidung hinsichtlich des Grades, in dem der Vermittler aktiv in das Leseverhalten der Kinder und Jugendlichen eingreift, soll hier nicht von Relevanz sein.

⁴⁴ Nun könnte man die Frage stellen, wie objektiv die Urteile dieser „Prüfinstanzen“, die durch ihre Orientierung an besagten Kriterien einen Anspruch auf Objektivität erheben, überhaupt sein können, da Textinterpretationen immer auch zu einem Teil von persönlichen Dispositionen abhängen. Wolfgang Iser schreibt hierzu folgendes: „Objektiv gegebene Merkmale für eine bestimmte Vorliebe in Anspruch zu nehmen, macht das Werturteil noch nicht objektiv, sondern objektiviert die subjektiven Präferenzen des Urteilenden. Ein solcher Vorgang bringt die Orientierungen zum Vorschein, die uns leiten. Diese lassen sich dann als Ausdruck internalisierter Normen des Urteilenden fassen [...]“ (Iser 1984: 47) Es sind diese internalisierten Normen, über die unter den verschiedenen Bewertungsinstanzen große Einigkeit zu herrschen scheint, denen es in dieser Arbeit näher zu kommen gilt.

formationen über die im fiktionalen Text konstruierten Konzepte von Kindheit und Jugend bzw. von Kind und Jugendlichem. Im Falle positiv sanktionierter KJL wird in dieser Botschaft das Bild des Kindes bzw. des Jugendlichen verpackt sein, das im offiziellen Diskurs als Idealbild konstruiert wird. Anhand dieses Bildes lassen sich Normen, Konventionen und Handlungsschemata ablesen, die letztendlich den jungen Leser erreichen sollen, und ihn über Grenzen und angemessene Verhaltensweisen aufklären sollen, die ein jedes Gesellschaftsmitglied – je nach seiner Positionierung in der sozialen Ordnung – zu achten hat (vgl. Kapitel 2).

Doch damit Einigkeit über die Qualität literarischer Werke überhaupt herrschen kann, ist es notwendig, dass die einzelnen beteiligten Parteien ein ähnliches Konzept von Kindheit und Jugend sowie eine ähnliche Vorstellung über die funktionalen und ästhetischen Eigenschaften von KJL teilen. Die einzelnen Mitglieder der Bewertungsinstanzen müssen die Botschaften des fiktionalen Textes entschlüsseln und auf dieselbe oder zumindest ähnliche Weise auslegen, was im Falle der KJL-Kritik zuzutreffen scheint. Doch wie lässt sich diese Einigkeit erklären? Müsste nicht eine größere Diskrepanz herrschen, da die einzelnen Mitglieder auf Grund ihrer in verschiedenen Graden voneinander abweichenden Biographien und damit einhergehenden persönlichen Dispositionen verschiedenen Aspekten verschiedene Bedeutungen zumessen? Und wie lässt sich erklären, dass die doch so einstimmig für gut befundenen Werke letzten Endes doch zu scheitern scheinen?⁴⁵

3.2 Rezeptionsästhetische Überlegungen

Erklärungsversuche für beides, Übereinstimmung wie auch Auseinanderklaffen in der Aufnahme und Interpretation literarischer Texte, lassen sich in diversen literaturtheoretischen Ansätzen finden. Bedenkt man, welche bedeutsame Rolle dem erwachsenen Leser (in seiner Funktion als Vermittler) im Kontext der KJL zukommt, erscheint es sinnvoll, sich in der Bestimmung der analytischen Herangehensweise in dieser Arbeit an wirkungsästhetischen Ansätzen zu orientieren. Das Problematische an den jeweiligen Ansätzen ist jedoch,

⁴⁵ So gibt es verglichen mit der hohen Zahl von Empfehlungen, Nominierungen und Preisvergaben kaum Werke, die man auf Grund einer Erwähnung in genannten Listen als „Klassiker“ oder Teil eines kinder- und jugendliterarischen Korpus betrachten würde. Zum Teil sind die als „herausragend“ bewerteten Werke sogar schon wieder aus den Sortimenten der Verlage verschwunden, so z.B. Richard van Camps, *Die ohne Segen sind* (2001 mit dem DJLP ausgezeichnet); Benno Pludra, *Jakob heimatlos* (2000 nominiert).

dass ein jeder den Anspruch universeller Einsetzbarkeit zu erheben scheint, was meines Erachtens eine Schwäche darstellt. Aus diesem Grund und auch angesichts der Tatsache, dass man nicht einfach Instrumente der allgemeinen Literaturwissenschaft/-kritik auf Folklore, Trivalliteratur und erst recht nicht KJL anwenden kann (vgl. Ewers 1995: 90f., auch Nikolajeva 2005), soll an dieser Stelle versucht werden, unter Berücksichtigung der theoretischen Überlegungen Wolfgang Iser und Stanley Fishs ein Ansatz gefunden zu werden, der einerseits die besondere Situation in der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation berücksichtigt, und andererseits der Zielsetzung dieser Arbeit entgegenkommt.

Wolfgang Iser „impliziter Leser“

Für Wolfgang Iser kann der Sinn eines literarischen Textes „nur im Vorstellungsbewusstsein des Empfängers vergegenwärtigt“ (Iser 1984: 63) werden, denn er ist nicht explizit gegeben. Wie dieser Sinn letztendlich konstruiert wird, versucht er anhand des Konzepts des „impliziten Lesers“ zu beschreiben, einer dem Text eingeschriebenen Struktur, die das Zusammenspiel zwischen Text und Empfänger einleitet und den Erfassungsakt lenkt. Der implizite Leser stellt die Wirkungsstrukturen des Textes dar, „durch die der Empfänger zum Text situiert und mit diesem durch die von ihm ausgelösten Erfassungsakte verbunden wird.“ (ebd.: 61) Er verlangt vom Leser einen bestimmten Blickpunkt, eine bestimmte „Leserrolle“ einzunehmen und so den Textsinn in seinem vollen Umfang zu erfassen. Dieser Blickpunkt ist jedoch keineswegs frei wählbar, sondern ergibt sich aus der perspektivischen Darstellungsweise des Textes.“ (ebd.: 62) Dort, wo sich die Textperspektiven (bei denen es sich um die des Erzählers, der Figuren, der Handlung und der Leserfiktion handelt, vgl.

ebd.: 163), überschneiden, dort, wo der „ihnen [gemeinsame] Verweisungshorizont“ liegt, liegt der implizite Leser, durch den „der Blickpunkt des Lesers adäquat [wird].“ (ebd.: 62)⁴⁶

Obwohl in Isters Ansatz der Textstruktur ein besonders starker Effekt hinsichtlich der Sinnkonstruktion im Leseprozess zugeschrieben wird, vernachlässigt er nicht, wie von manchem Kritiker behauptet (vgl. Strasen 2008: 83), die individuellen Dispositionen der verschiedenen Empfänger. Dies wird allein schon daran deutlich, dass er dem literarischen Werk zwei Pole zuweist, nämlich „den künstlerischen und den ästhetischen Pol [...], wobei der künstlerische den vom Autor geschaffenen Text und der ästhetische die vom Leser geleistete Konkretisation bezeichnet.“ (Iser 1984: 38) Das literarische Werk wird im Zusammenspiel dieser beiden Pole konkretisiert, was dadurch möglich wird, dass, so Iser, der literarische Text von „Unbestimmtheitsbeiträgen“, sogenannten „Leerstellen“, durchzogen ist, welche als „elementare Kommunikationsbedingungen des Textes“ zu betrachten sind und vom Leser auszufüllen sind (ebd.: 45). Nun merkt Iser zwar an, dass „der Leserblickpunkt nicht von der Erfahrungsgeschichte möglicher Leser bestimmt sein kann“ (ebd.: 246), doch um das „Hervorbringen der Textintention [zu] ermöglichen“ (ebd.: 45), müssen besagte Unbestimmtheitsstellen vom Leser unter Rückgriff auf seinen persönlichen Horizont ergänzt werden. Die habituellen Dispositionen des jeweiligen Empfängers bilden also „einen Hintergrund, vor dem sich die von der Leserrolle angestoßenen Erfassungsakte des Textes vollziehen; sie sind der notwendige Bezugshorizont, der ein Auffassen des Erfassten und damit das Verstehen ermöglicht.“ (ebd.: 65)

„Verstehen“ teilt Iser weiterhin in zwei Kategorien auf: in den *Sinn* auf der einen Seite und die *Bedeutung* auf der anderen. Diese Aufteilung erklärt er wie folgt:

⁴⁶ Es scheint, als sei Isters Konzept des impliziten Lesers oft missverstanden worden. So äußert sich z.B. Sven Strasen (2008) kritisch über Isters Rezeptionsansatz in dem er anmerkt, dass „[w]er den Akt des Lesens nicht so vollzieht, wie Iser ihn beschreibt, wer sich den Standpunkt des impliziten Lesers nicht zu eigen macht, [...] ganz einfach etwas falsch [macht].“ (Strasen: 76) Weiter heißt es bei selbigem: „Mit dem Ende der Lektüre endet aber auch die Existenz des impliziten Lesers. Der empirische Leser hätte also nur die Veränderung einer Kunstfigur, des impliziten Lesers, erfahren und ginge, vom literarischen Text unberührt, aus dem Prozeß hervor, wie er hineingegangen ist.“ (ebd.) Auch dieser Kommentar basiert auf Strasens Missverständnis hinsichtlich des Konzeptes des impliziten Lesers, denn tatsächlich legt der Leser seine eigene Identität während des Leseprozesses keineswegs völlig ab. Vielmehr wird ihm durch das Einnehmen einer Leserrolle ein „verfremdeter“ Blick auf den literarischen Text ermöglicht und vor allem auf diejenigen Elemente des Textrepertoires, die seiner eigenen Lebenswelt entnommen sind. Dies soll Einsicht in das Funktionieren desjenigen Systems erlauben, auf welchem die Lebenswelt des Lesers gründet (vgl. Iser 1984: 124), wie auch dessen Defizite offenlegen (vgl. ebd.: 123), sodass der Leser, obwohl er der Leserrolle des impliziten Lesers folgt, keineswegs „unberührt“ aus dem Leseerlebnis herauskommt.

„[D]ie Bedeutung des Sinnes erschließt sich immer nur durch die Beziehung des Sinnes auf eine bestimmte Referenz; sie übersetzt den Sinn in ein Bezugssystem und sie legt ihn im Blick auf bekannte Gegebenheiten aus. Ricoeur formulierte daher einmal im Anschluß an Überlegungen Freges und Husserls: ‚...es sind darum zwei Stufen des Verstehens zu unterscheiden: die Stufe des ‚Sinns‘ ...und die Stufe der ‚Bedeutung‘, die das Moment der Übernahme des Sinns durch den Leser, d.h. das Wirksamwerden des Sinns in der Existenz, darstellt.‘ Daraus folgt, daß die intersubjektive Struktur der Sinnkonstitution sehr viele Bedeutungen haben kann, je nach dem sozio-kulturellen Code bzw. je nach den individuellen Geltungen des Habitus, die nun die Bedeutung des Sinnes auszulegen bedeuten.“ (ebd.: 244)

Nun beschreibt die Erfassung des Sinnes nicht nur eine rein semantische Auslegung der im Text verwendeten Wörter, sondern umfasst „die in der Aspekthaftigkeit des Textes implizierte Verweisungsganzheit, die im Lesen konstituiert werden muß.“ (ebd.: 245) Auch der Sinn entsteht also durch die Aktivität des Lesers, darunter den Rückbezug auf intersubjektive Codes seiner Erfahrungswelt. Die Bedeutung umreißt dementsprechend „die Übernahme des Sinnes durch den Leser in seine Existenz“ (ebd.), beschreibt also die Anwendung des durch den im Akt des Lesens gewonnenen, noch nicht formulierten Textsinn auf die Lebenswelt des Lesers. Das Zusammenspiel dieser beiden Komponenten Sinn und Bedeutung garantiere schließlich erst das „Wirksamwerden einer Erfahrung“ (ebd.) und damit die Erfüllung der in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit bereits präsentierten funktionalen Dimension des literarischen Textes, welche dem Leser ermöglicht „die jeweilige Position zu transzendieren, an die sie in der Lebenswelt gebunden [ist].“ (Iser 1976: 132)

Stanley Fishs „Interpretationsgemeinschaft“

Stanley Fishs Ansatz unterscheidet sich von Wolfgang Iser zum einen darin, dass er sowohl dem Text, als auch dem Leser absolute interpretative Autorität verweigert. Dem Text den entscheidenden Einfluss in der Steuerung des Interpretationsprozesses einzuräumen würde nämlich die Frage aufwerfen, weswegen denn überhaupt verschiedene Auslegungen ein und desselben Textes existieren, wenn doch der Einfluss des Lesers im Interpretationsakt so gering ist. Würde man dem Leser einen größeren Machtanteil zuschreiben, würde nach einer Erklärung verlangt werden für das hohe Maß an Zustimmung hinsichtlich einer bestimmten Auslegung unter Individuen mit (teilweise stark) voneinander abweichenden Bi-

ographien (vgl. Fish 1999: 141). Als Lösung für dieses Dilemma führt Fish das Konzept der „Interpretationsgemeinschaft“ (fortan: IG) ein, die er definiert als

„not so much a group of individuals who [share] a point of view, but a point of view or way of organizing experience that [shares] individuals in the sense that its assumed distinctions, categories of understanding, and stipulations of relevance and irrelevance [are] the content of the consciousness of community members who [are] therefore no longer individuals, but [...] community property.“ (ebd.).

Die IG prägt den Einzelnen und dessen Weltanschauung also so weit, dass sämtliche Auslegungsprozesse von den gebündelten Interessen und Zielsetzungen der Gemeinschaft geleitet sind und persönliche Dispositionen ausgeblendet werden (vgl. Fish 1980: 14).

Die Bedeutung textinterner Strukturen und Markierungen schwächt Fish dadurch ab, dass er auch deren Produktion als von der IG gesteuert und konstruiert betrachtet (vgl. ebd.: 13). Die Diskursgestaltung wird also auf dem Wertekatalog dieser Gemeinschaft basierend gestaltet. Des Weiteren weist er darauf hin, dass durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten IG schon vor dem eigentlichen Lesen eines Textes, d.h. völlig unabhängig von innertextuellen Strukturen, dem Empfänger ein wegweisender, gar einschränkender Rahmen vorgegeben ist, außerhalb dessen es ihm gar nicht möglich ist, einen gegebenen Text auszulegen.⁴⁷ Fish vergleicht dabei die literarische Kommunikation innerhalb einer IG mit nicht-literarischer Kommunikation, indem er darauf aufmerksam macht, dass man Gesagtem in verschiedenen Kontexten schließlich auch verschiedene Bedeutungen zuschreiben kann. So bemerkt er, dass die normative Bedeutung einer Äußerung in einer bestimmten Situation immer ersichtlich oder zumindest zugänglich ist, während derselben, inhaltlich und syntaktisch völlig unveränderten Äußerung in einem anderen Kontext auch eine andere Bedeutung zugeschrieben wird, die in diesem neuen Kontext jedoch nicht weniger ersichtlich oder zugänglich ist als im ersten (vgl. ebd.: 307). So verhält es sich z.B. mit sarkastischen oder humoristischen Äußerungen, die oftmals nur von Eingeweihten korrekt ausgelegt werden können.

Ebenso verhält es sich mit der Rezeption literarischer Texte: Während die eine IG eine bestimmte Bedeutung des Textsinnes herausliest, wird eine zweite IG dem Text wieder

⁴⁷ Vgl. hierzu: Bourdieus Habitus.

eine andere Bedeutung zuordnen. Betrachtet man die IG also als eine Art Kontext, versteht es sich, dass

„members of the same community will necessarily agree because they will see (and by seeing, make) everything in relation to that community's assumed purposes and goals; and conversely, members of different communities will disagree because from each of their respective positions the other 'simply' cannot see what is obviously and inescapably there: This, then, is the explanation for the stability of interpretation among different readers (they belong to the same community).“ (ebd.: 15)

Laut Fish ist es also nicht etwa eine textinterne Stabilität in Form fest vorgegebener Strukturen, die dafür zuständig ist, dass einzelne Leser zu ähnlichen Auslegungen gelangen, sondern die Stabilität innerhalb einer IG, die den Auslegungsprozess steuert. Bei der literarischen Interpretation handelt es sich bei Fish also um eine kollektive, institutionalisierte Unternehmung (vgl. Veese: 38), während Iser den Erfassungs- und Interpretationsprozess als einen hochindividualisierten Akt versteht, der (abgesehen von den Leser und Autor gemeinsamen intersubjektiven Codes des Repertoires) hauptsächlich von textinternen Strukturen gesteuert wird.

Natürlich ist auch Fishs Ansatz nicht ganz hieb- und stichfest. So kritisiert z.B. Sven Strasen zu Recht, dass „sowohl der Text als auch individuelle psychische Dispositionen als unabhängige Variable völlig aus Fishs Modell literarischer Rezeption eliminiert [sind].“ (Strasen: 86) Daher soll in dieser Arbeit im Versuch zumindest dem Text eine gewichtigere Rolle zuzuschreiben Wolfgang Iser's Entwurf des impliziten Lesers mit Stanley Fish's Konzept der IG verknüpft werden. D.h., dass in dieser Arbeit durchaus davon ausgegangen wird, dass innerhalb des literarischen Textes verschiedene Ankerpunkte im Sinne des impliziten Lesers zu finden sind, die den empirischen Leser „führen“ und dabei ideologische Strukturen manifestieren (vgl. O'Sullivan 2000: 195), doch soll nicht außer Acht gelassen werden, dass die Leser, mit denen wir es hier zu tun haben, auf Grund ihres kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrundes und nicht zuletzt auf Grund ihrer Funktion als „Richter“ über die Qualität kinder- und jugendliterarischer Texte, alle derselben IG zugehörig sind (vgl. auch Nodelmann 2008: 86), und damit schon, so die Annahme, im Vorhinein bestimmte ideologische Überzeugungen teilen. Im Kontext dieser Arbeit macht eine solche Ausgangsposition insofern Sinn, als tatsächlich versucht wird, die Interpretationen

bzw. die kindlichen und jugendlichen Konstrukte einer Art „Gemeinschaft“, nämlich derjenigen der kinder- und jugendliterarischen Fachöffentlichkeit, zu identifizieren und damit deren Normen und Wertvorstellungen, die qua kinder- und jugendliterarischen Text an den jungen Leser weitergetragen werden sollen.

3.3 Die Erzählinstanz

„Die Erzählung sagt immer weniger, als sie weiß, aber sie läßt einen oft mehr wissen, als sie sagt.“ (Genette 1994: 140)

Als zentraler Punkt des *discours* bildet die Erzählinstanz einen der wichtigsten Untersuchungsaspekte, wenn es darum geht, die in einer Erzählung vermittelten Werte und Normen und sämtliche Ebenen der Ideologievermittlung (vgl. Hollindale) zu evaluieren. So erfüllt der Erzähler nicht nur eine rein *narrative Funktion* (das bloße Erzählen einer Geschichte, vgl. Genette 1994: 183), sondern auch noch einige weitere: In seiner *Regiefunktion* organisiert er die Gliederung des *discours*, stellt „Verbindungen und wechselseitige Bezüge“ (ebd.) im Text her, in seiner *Kommunikationsfunktion* verhandelt er die „Ausrichtung des Erzählers auf den Adressaten“ (ebd.: 184), kreiert also die Erzählsituation, „deren beide Protagonisten der – anwesende, abwesende oder virtuelle – narrative Adressat und der Erzähler sind“ (ebd.: 183), während seine *testimoniale* bzw. *Beglaubigungsfunktion* darin besteht, das Erzählte zu verifizieren oder zu bekräftigen (vgl. ebd.: 184). Als *ideologische Funktion* der Erzählinstanz schließlich werden „die direkten oder indirekten Einmischungen des Erzählers in die Geschichte“ (ebd.) betrachtet.

Besonders aussagekräftige Ergebnisse erhält man des Weiteren bei der Untersuchung dessen, wie der Erzähler zum Leser positioniert ist, als auch davon, wie er diesen und sich selbst zur *histoire* positioniert, denn, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, kann die oberflächliche Verarbeitung eines Themas oft trügerisch sein. Die tatsächliche Agenda des Textes ist daher oftmals erst durch eine nähere Untersuchung der narrativen Textelemente aufzudecken (vgl. u.a. Stephens 1992 und Gansel 1999: 23). So kann z.B. die Art und Weise der Verarbeitung eines Themas oder auch allein das Ende einer Erzählung im Text verhandelte Positionen letztlich abschwächen oder negieren (vgl. Sarland: 50). Als Basis für die Untersuchung der Erzählinstanz soll in der vorliegenden Arbeit das Instrumentarium verwendet werden, das Gérard Genette in seiner narratologischen Abhandlung *Die Erzählung*

erarbeitet hat. Im Vorwort zur englischen Ausgabe von 1980 [1983] bezeichnet Jonathan Culler Genettes Arbeit als Errungenschaft von unschätzbarem Wert, da sie nicht nur den Bedarf „for a systematic theory of narrative“ deckt, sondern dabei auch den bislang gründlichsten Versuch darstellt, „to identify, name, and illustrate the basic constituents and techniques of narrative“ (Culler: 7). Durch die Bereitstellung eines umfangreichen und akkuraten Fachvokabulars, ermögliche Genettes Erzähltheorie eine sorgfältige, effiziente und unkomplizierte Untersuchung fiktionaler Texte (vgl. ebd.). Verknüpft mit dem in 3.2 dargelegten Rezeptionsästhetischen Ansatz und unter Berücksichtigung der Theorien zur speziellen Kommunikationssituation in der KJL (vgl. 3.4), sollte damit eine solide Basis gegeben sein für eine narrative Analyse gemäß der dieser Arbeit entsprechenden Zielsetzung.

Insgesamt teilt Genette sein Analysewerkzeug in fünf Kategorien: Ordnung, Dauer, Frequenz, Modus und Stimme. Für die Analyse der Erzählerrede sind vor allem die letzten beiden von Bedeutung, da sie mit den Fragen nach dem „wer spricht?“ (Stimme) bzw. dem „wer sieht?“ die Erzählerfigur bzw. die Platzierung des im Text konstruierten Adressaten (und damit die des Lesers) zu bestimmen suchen (vgl. Stephens 1992: 22).⁴⁸ Daher sollen diese hier ausführlich erläutert werden, während auf die übrigen drei lediglich bei Bedarf innerhalb der eigentlichen Textanalysen in Kapitel 4 zurückgegriffen werden soll.

Der narrative Modus

Unter Modus fasst Genette die *Regulierung der narrativen Information* (vgl. 1994: 115) – ein Begriff, den er später zwar selbst kritisiert, jedoch nicht verwirft, sondern erneut verteidigt (vgl. ebd.: 219). Insbesondere das Wort „Information“ sei es, das ihm selbst „Zähneknirschen verursach[e]“ (ebd.), und dennoch sieht er es als die einzige Lösung, um das auszudrücken, was in einer Erzählung übermittelt wird. Als einzige Alternative böte sich ihm das Wort „Repräsentation“, welches er ablehnt, da es ihm zum einen „ein scheinheiliger Ausdruck zu sein scheint, ein zwittriger Kompromiß zwischen *Information* und *Nachahmung*“ (ebd., Hervorhebung im Original), und zum anderen, da die Erzählung eine Geschichte nicht „repräsentiert“ – „sie *erzählt* sie, d.h. signifiziert sie durch Sprache“ (ebd.: 220, Her-

⁴⁸ „As the presence of the narrator emerges in response to the question ‘who speaks?’, so the presence of the narratee emerges in response to the complementary question ‘who sees?’“ (Stephens 1992: 22)

vorhebung im Original). Gegen das Wort „Nachahmung“ entscheidet er sich auf Grund der Tatsache, dass es in einer Erzählung keine Nachahmung (und damit keine Regulierung davon) geben kann, da jede Erzählung einen sprachlichen Akt darstellt und sprachliche Akte grundsätzlich nicht nachahmen, nicht „zeigen“ können – was sie können, ist „informieren, d.h. Bedeutung übermitteln.“ (ebd., Hervorhebung im Original) Als Regulierungsmethoden versteht er einerseits die *Distanz*, als welche er die quantitative Modulation der narrativen Information bezeichnet, und andererseits die *Perspektive*, welche die qualitative Modulation der narrativen Information beschreibt (vgl. ebd.).

Wie groß die Distanz ist, die der Erzähler zwischen Erzählung und Leser kreiert, lässt sich durch die Untersuchung zweier Komponenten feststellen: dem Erzählen von Ereignissen und der Wiedergabe von Gesagtem. Für das Erzählen von Ereignissen gilt generell: Je abwesender der Erzähler ist und je umfangreicher und detaillierter Informationen dem Leser bereitgestellt werden, desto unmittelbarer wird das Erzählte vom Leser wahrgenommen, desto geringer wird also die Distanz zwischen Erzählung und Leser. Genette weist darauf hin, dass man dies als Versuch der Erzählung betrachten könnte, eine Art *Mimesiseffekt* (bzw. Wirklichkeitseffekt nach Barthes, vgl. ebd.: 118) zu schaffen. Vor allem die Wiedergabe irrelevanter Details soll den Eindruck vermitteln, dass der Erzähler „hier darauf verzichtet, auszuwählen und der Erzählung ihren Gang vorzuschreiben“, sich stattdessen „von der ‚Wirklichkeit‘ leiten lässt, von der Gegenwart dessen, was einfach da ist und ‚gezeigt‘ werden will.“ (ebd.) Dieser Typ von Erzähler, derjenige also, der vorgibt, keinerlei Einfluss auf Erzählung oder Leser haben zu wollen, scheint mir doch der „gefährlichste“ zu sein, gerade was die Vermittlung von Ideologien betrifft. Wie Genette schreibt, ist es so: „Wer vorgibt zu zeigen, gibt vor zu schweigen“ (ebd.), lässt den Leser also in dem Glauben, dieser treffe hinsichtlich der Geschichte selbst alle Urteile. So mag er als Erzähler zwar hinter dem Gezeigten verschwinden, verstummen tut er jedoch nicht. Er lässt den Diskurs für sich sprechen und ermöglicht dadurch eine subtilere Form der Ideologievermittlung. Vor allem in Werken für junge Leser würde dies die vorteilhaftere Art der Vermittlung willkommener Sichtweisen darstellen. Ein auffällig anwesender Erzähler kann leicht den Eindruck entstehen lassen, es handle sich bei einem Text um eine belehrende Erzählung mit offen didaktischer Absicht, und theoretisch würden gerade Heranwachsende eher negativ auf solche bevormundende, besserwisserische „Autoritätspersonen“ reagieren, und dementsprechend eher dazu neigen, die so übermittelten Ideologien abzulehnen.

Die einzige wirkliche Möglichkeit für Nachahmung innerhalb einer Erzählung sieht Genette in der Wiedergabe des gesprochenen Wortes. Doch auch hier hat der Erzähler die Möglichkeit, die Darstellung und damit die Rezeption des Gesagten zu steuern. Unterschieden werden dabei drei Formen: narrativisierte oder erzählte Rede, transponierte Rede und die mimetischste der drei Formen, die berichtete Rede. Die *narrativisierte Rede* wird als die distanzierteste und gleichzeitig am stärksten reduzierende Form der Wiedergabe betrachtet, da sie sich am weitesten vom tatsächlich Gesagten entfernt. Hier wird in keinerlei Weise versucht, den genauen Wortlaut wiederzugeben. Andererseits „kann sich jedoch die Erzählung der inneren Auseinandersetzung“, die letztlich zur Verbalisierung führt, „sehr lang hinziehen – in einer Form, die traditionell *Analyse* genannt wird, und die man als Erzählung von Gedanken oder als narrativisierte innere Rede auffassen kann.“ (ebd.: 122, Hervorhebung im Original) Die eigentliche Rede wird infolgedessen beinahe nebensächlich. Unter *transponierter Rede* fasst Genette die indirekte Wiedergabe von Gesagtem in Form klassischer indirekter Rede. Obwohl hier verglichen mit der narrativisierten Rede eine Annäherung an die direkte Rede stattfindet, kann sich der Leser vor allem auf Grund der in diesem Fall generell recht starken Anwesenheit des Erzählers dennoch nie wirklich sicher sein, wie sehr diese indirekten Berichte dem tatsächlich Gesagten entsprechen: „Man geht eigentlich immer davon aus, daß der Erzähler diese Sätze nicht bloß in Nebensätze umwandelt, sondern die fremde Rede zugleich verdichtet und seiner eigenen Rede integriert, sie also seinem eigenen Stil gemäß *interpretiert*.“ (ebd., Hervorhebung im Original) Als „mimetischste“ Form gilt die von Genette als *berichtete Rede* bezeichnete Form, die letztlich nichts anderes beschreibt als das, was man für gewöhnlich als direkte Rede bezeichnet. Hier tut der Erzähler, als rede nicht er, sondern die jeweilige Person selbst (vgl. ebd.: 123). Als berichtete Rede gilt auch, wenn der Erzähler mit einer Figur des Textes vermengt wird, so z.B. in der *erlebten Rede*, bei der der Erzähler die Figurenrede komplett übernimmt und die beiden Instanzen zusammenfallen (vgl. 124), die narrative Instanz jedoch z.B. durch den Kontext aufrechterhalten wird. Oder auch in der *unmittelbaren Rede*, die durch das „Fehlen einer deklarativen Einleitung“ (ebd.) gekennzeichnet ist, was den Eindruck erweckt, der Erzähler sei völlig zurückgetreten und durch eine Figur ersetzt worden (vgl. ebd.). Dieser Eindruck kann bspw. durch den Einsatz von Jargon oder Dialekt verstärkt werden.

Zur Untersuchung der Perspektive führt Genette den Begriff der *Fokalisierung* ein. Nimmt man den allwissenden Erzähler als Norm, beschreibt die Fokalisierung, wie sehr

und auf welche Weise das Sichtfeld bzw. der Horizont eines Erzählers von der Allwissenheit abweicht. Es geht ihm dabei darum, den Fehler zu vermeiden, den andere erzähltheoretische Arbeiten oftmals begehen, indem sie die Frage nach dem, der sieht, mit der Frage nach dem, der spricht, vermengen. Es wird also verpasst, eine Unterscheidung zu treffen zwischen der Figur des Erzählers und derjenigen Figur, deren Blickwinkel die qualitative Modulation der Erzählung bestimmt (vgl. ebd.: 132). Innerhalb der KJL läge dieser Fehler z.B. darin, den erwachsenen Erzähler mit dem kindlichen Fokalisator zu verwechseln und zum „kindlichen Erzähler“ zu machen, womit übersehen werden würde, dass hinter dem kindlichen Blick letztlich doch ein erwachsener Erzähler stehen kann, der diesen Blick konstruiert und steuert. Um solche Irrtümer zu umgehen, wird bei Genette zwischen der unfokalisierten Erzählung bzw. der Erzählung mit Nullfokalisierung, der Erzählung mit interner Fokalisierung und der Erzählung mit externer Fokalisierung unterschieden. Die *Nullfokalisierung* entspricht dabei dem, was man traditionell den allwissenden Erzähler nennt, wird also, wie ihre Bezeichnung erraten lässt, nicht mit einem einschränkenden Blickwinkel besetzt. Von *interner Fokalisierung* spricht man, wenn eine Geschichte durch eine bestimmte Figur hindurch erzählt wird, wenn die Erzählung nach psychologischen Kriterien gesteuert wird (vgl. Gansel 1999: 32f.). Hier wird zwar Einblick in das Innere einer Figur gewährt, das Erleben und die Analyse äußerer Ereignisse sind jedoch vom Kenntnisstand eben dieser Figur abhängig. Der Akzent liegt bei der Erzählung mit interner Fokalisierung „auf der Präsentation der subjektiven Wahrnehmung der Figur“ (ebd.: 33), auf der Darstellung „von Bewusstseinsprozessen“ (ebd.: 35). Hier sei allerdings angemerkt, dass der Fokalisator, durch den „gesehen“ wird, nicht fest sein muss, sondern innerhalb einer Erzählung durchaus wechseln kann, nämlich in Form einer *variablen* internen Fokalisierung, d.h. wenn die Geschichte unter Wechsel des Fokalisators weiterläuft, oder in Form einer *multiplen* internen Fokalisierung, was den Fall beschreibt, in dem ein und dasselbe Ereignis aus verschiedenen Blickwinkeln heraus erzählt wird (so z.B. im Briefroman, vgl. Genette 1994: 134f.). In der Erzählung mit *externer Fokalisierung* beschränkt sich der Erzähler darauf, Handlungen von außen zu präsentieren, ohne dabei Einblick in die Gedanken- oder Gefühlswelt der Figuren zu gewähren; hier wird die Erzählung hauptsächlich von der Handlung getragen, statt von innerpsychologischen Vorgängen wie es bei der internen Fokalisierung der Fall ist (vgl. Gansel 1999: 33), und liefert dabei den scheinbar objektivsten Blick auf das Geschehen. Allerdings muss die Fokalisierung einer Erzählung nicht notwendigerweise strikt bei-

behalten werden, sondern kann stets auch alterieren. Geschieht dieser „Fokalisierungswechsel [...] isoliert in einem kohärenten Kontext“, so kann dies „als momentaner Verstoß gegen den Code“ betrachtet werden, „ohne daß dies die Existenz des Codes in Frage stellen würde, ebenso wie ein momentaner Tonartwechsel oder eine wiederkehrende Dissonanz in einer klassischen Partitur als Modulation oder Alteration aufgefaßt“ werden würde (Genette 1994: 138). Für diese narratologischen Verstöße übernimmt Genette den Terminus *Alteration* und definiert dabei zwei Ausführungen, deren Benennung er der Rhetorik entnimmt: „Der klassische Typ der *Paralipse* [...] besteht darin, im Code der internen Fokalisierung Handlungen und Gedanken auszulassen, die für den fokalen Helden wichtig sind, und die sowohl ihm wie dem Erzähler bekannt sein müssen, die der Erzähler dem Leser [aus welchem Grund auch immer] aber lieber vorenthält.“ (ebd.: 139) Die *Paralepse* hingegen beschreibt das Hinzunehmen von Informationen, auf die ein Erzähler von seinem Blickwinkel aus eigentlich keinen Zugriff haben sollte, so z.B. die Wiedergabe von Gedanken einer oder mehrerer Figuren bei externer Fokalisierung der Erzählung. Beide Formen des Codebruches sollten also mit Aufmerksamkeit betrachtet werden, und die Frage nach dem „warum“ der Auslassung bzw. Hinzufügung von Informationen zu beantworten versucht werden (vgl. ebd.).

Die Stimme der narrativen Instanz

„Eine Erzählsituation ist, wie jede andere auch, ein komplexes Ganzes, in dem die Analyse – oder auch bloß die Beschreibung – nur dadurch *Unterschiede* kenntlich machen kann, daß sie ein Gewebe von engen Beziehungen zwischen dem narrativen Akt, seinen Protagonisten, seinen raumzeitlichen Bestimmungen, seinem Bezug auf andere Erzählsituationen in derselben Erzählung usw. zerreißt.“ (Genette 1994: 153, Hervorhebung im Original)

Daher gilt es auch an dieser Stelle, beim Versuch der Beantwortung der Frage nach dem „wer spricht“, verschiedene Elemente der Erzählung zunächst einzeln zu betrachten, bevor man sie miteinander in Verbindung bringen kann, um zu erkennen, wie sie in der Konstruktion der Komponenten zusammenarbeiten, die für die Schaffung und Vermittlung des textuellen Wertekatalogs zuständig sind. Genette identifiziert hierfür drei Kategorien: die Zeit der Narration, die narrative Ebene und die „Person“, worunter er „die Beziehungen

des Erzählers – und eventuell seines (oder seiner) narrativen Adressaten [narrataire(s)] – zu der von ihm erzählten Geschichte“ (ebd.: 153) versteht.

Für die Bestimmung der *Zeit der Narration* identifiziert Genettes Modell vier verschiedene Erscheinungsformen, von denen die sogenannte *frühere Narration* als seltenste betrachtet werden kann. Ihren Namen erhält diese dadurch, dass sie von einem Ereignis berichtet, dass vom Zeitpunkt der Narration aus gesehen erst in der Zukunft stattfinden wird. Diese „prädiiktive“ Form des Erzählens steht meist im Futur, kann jedoch auch im Präsens erzählt werden (vgl. ebd.: 156f.). Häufiger zu finden ist die als einfachster Typ klassifizierte *gleichzeitige Narration*. Hier wird im Präsens von einer Handlung berichtet, deren Verlauf sich zeitgleich zu dem der Narration entwickelt. Die Frage, die es bei derart gestalteten Erzählungen zu beantworten gilt, ist ob deren Akzent eher auf der Geschichte liegt, also auf der *histoire*, oder aber auf dem *discours*, dem narrativem Akt selbst (vgl. ebd.). Während in ersterem Fall die Erzählung den Anschein absoluter Objektivität und Transparenz erwecken und der Erzähler wahrscheinlich zurücktreten würde, wäre es in letzterem Falle so, dass man den Eindruck erhalten würde, „die Handlung [sei] auf einen bloßen Vorwand“ reduziert worden, „um am Ende ganz abgeschafft zu werden.“ (ebd.) Die Hauptrolle in solch einer Erzählung spielt zweifelsohne die Erzählerrede. Die häufigste Form ist die der *späteren Narration*, die im Präteritum steht und oftmals – zumindest bei Erzählungen „in der dritten Person“ (ebd.: 157) – zeitlich nicht genau datiert ist, d.h. der Abstand zwischen dem Zeitpunkt, an dem die Geschichte stattgefunden hat und dem Zeitpunkt, an dem sie erzählt wird, bleibt unbekannt. Für gewöhnlich verringert sich der Abstand mit Fortlauf der Erzählung immer mehr, sodass die Geschichte die Narration am Ende wieder eingeholt haben sollte (vgl. ebd.: 157f.). In dieser späteren Form des Erzählens bietet sich dem Erzähler in mancherlei Hinsicht ein größerer Spielraum, was die Vergabe und die Zurückhaltung von Informationen betrifft. So kann in einer Ich-Erzählung das erzählende Ich durchaus Informationen geben, die das erzählte Ich zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Erzählung noch nicht haben kann, ohne dass dadurch die Geschichte gleich gestört wird. Als komplexesten Typus der Zeit der Narration klassifiziert Genette die *eingeschobene Narration*, da es sich hierbei „um eine Narration mit mehreren Instanzen handelt und da sich die Geschichte und die Narration hier dergestalt verwickeln können, daß letztere auf erstere reagiert“ (ebd.: 155). Als Beispiel führt Genette den Briefroman an, in dem der Brief „bekanntlich gleichzeitig Medium der Erzählung und Element der Handlung ist.“ (ebd.) Hier wie auch

im Tagebuchroman kann die außerordentliche Nähe von Gegenwart und bereits Vergangem zu der Entstehung einer hybriden Erzählform führen, zu einer Verknüpfung von innerem Monolog und nachträglichem Bericht. Dies weist auf die Komplikationen hin, die vor allem dadurch entstehen, dass der Erzähler in diesem Fall zugleich „noch der Held und schon ein anderer“ (ebd.) ist, was die Bestimmung bzw. Auseinanderhaltung von Erzähler und Held beinahe unmöglich macht.

Das Konzept der *Ebene der Narration* dient der weiteren Aufschlüsselung des Erzählvorgangs, ist jedoch nur dann wirklich von Nutzen, wenn es sich bei dem zu untersuchenden Werk um einen Text handelt, der nach dem Modell der Binnenerzählung aufgebaut ist. So benennt Genette die erste Ebene (die der Rahmenerzählung) als *extradiegetische Ebene*, da sie außerhalb der Diegese der Haupthandlung liegt. Diese Ebene der Haupthandlung, deren Wiedergabe einen Teil der Rahmenhandlung bildet, die Ebene der eigentlichen Geschichte also, nennt er dann *diegetische* bzw. *intradiegetische Ebene* (vgl. ebd.: 162ff.). Taucht nun auf der diegetischen Ebene ein weiterer Erzähler auf, befindet sich diese Geschichte in der Geschichte in der Geschichte auf *metadiegetischer Ebene* (ebd.: 165ff.). Die Beziehung zwischen diegetischer und metadiegetischer Erzählung kann kausal sein (die zweite Erzählung erklärt, wie die Situation der ersten herbeigeführt worden ist, vgl. ebd.: 166), thematisch (als Kontrast oder Verdeutlichung von Aspekten der ersten Erzählung, so z.B. die Parabel, vgl. ebd.) oder ohne direkte Beziehung, was als Taktik „der Zerstreuung und/oder des Hinauszögerns“ (ebd.: 167) interpretiert werden kann. Der jeweilige Erzähler erhält seine Bezeichnung gemäß der Ebene, auf welcher er sich befindet, wird dementsprechend also als extradiegetisch, (intra-)diegetisch oder metadiegetisch bezeichnet. Während dieser Teil in Genettes erzähltheoretischem Modell durch die Einführung möglicherweise überflüssiger Konzepte die Textanalyse zunächst zu verkomplizieren scheint, erweist sich das Vorhandensein konkreter Bezeichnungen für die verschiedenen Ebenen und deren Erzähler letztlich doch als Zugewinn, der eine sauberere Analyse komplex verschachtelter Texte ermöglicht.

Die Kategorien, mit denen Genette die *Person* des Erzählers beschreibt, bestimmen dessen Positionierung im Verhältnis zur Diegese. Befindet sich der Erzähler außerhalb der Welt des Erzählten, so wird er als *heterodiegetischer Erzähler* bezeichnet. Wird er als Figur innerhalb der Diegese identifiziert, so handelt es sich bei diesem um einen *homodiegetischen Erzähler*. Ist der Erzähler mit dem Held der Handlung identisch, erzählt er also seine eigene

Geschichte, ist er als *autodiegetischer Erzähler* zu klassifizieren (ebd.: 174ff.). Gerade bei der Untersuchung eines Werkes mit autodiegetischem Erzähler ist es unerlässlich, eine Unterscheidung zwischen *erzählendem Ich* (also dem Erzähler) und *erzähltem Ich* (dem Protagonisten), zwischen dem „wer spricht“ und dem „wer sieht“ zu treffen. Handelt es sich zum Beispiel um eine spätere Narration, so kann der Erzähler dem Helden gegenüber einen immensen Wissensvorsprung haben und daher nicht nur Informationen teilen, die das erzählte Ich nicht besitzen kann, sondern auch die Geschichte „mit einer Art herablassender oder ironischer Überlegenheit [...] behandeln“ (ebd.: 181), und somit auch den Leser bewusst lenken (vgl. ebd.: 182). Obwohl es sich um dieselbe (fiktive) Person handelt, so ist das vergangene Ich des Erzählers doch ein anderes als sein gegenwärtiges (vgl. auch Beispiel weiter oben zum Tagebuch-/Briefroman). Unter Bezug auf Petersen (1993) spricht Regina Hofmann hierbei von einer „bipolaren“ bzw. „zweidimensionalen“ Form des Erzählens (vgl. Hofmann: 85), „da das Erzählte gleichermaßen den Erzählgegenstand wie den Erzähler selbst charakterisiert“ (ebd.: 89). Diese letzte Erscheinungsform des Erzählers erweist sich nicht nur in der Allgemeinliteratur als narratologisch interessantester Fall, sondern dürfte sich gerade für die Untersuchung neuerer kinder- und jugendliterarischer Werke als von großer Bedeutung erweisen, aus dem einfachen Grund, dass mit dem immensen Wandel, der seit den späten 1960er Jahren im Kindheitsbild und damit einhergehend in der Konzeptualisierung von KJL stattgefunden hat (vgl. Kapitel 2.5 der vorliegenden Arbeit), auch vermehrt Ich-Erzähler in der KJL auftauchen (vgl. Gansel 1999: 30; auch Hofmann: 11). Je nachdem, wie weit der Abstand zwischen Zeitpunkt des erzählten Geschehens und Zeitpunkt der Narration ist, kann der autodiegetische Erzähler einen anderen Effekt auf den Leseakt haben, und gerade in der KJL erweist sich dieser Punkt als bedeutsam: So deutet z.B. Maria Nikolajeva darauf hin, dass ein relativ großer Abstand auch einen ebenso großen Wissensvorsprung des erzählenden Ichs gegenüber dem erzählten Ich bedeutet. Dies wiederum führt dazu, dass der Ich-Erzähler trotz seines theoretisch eingeschränkten Wissens sehr nah an den allwissenden Erzähler herankommt, und dementsprechend ähnlich belehrend oder besserwisserisch wirken kann, womit die Intention hinter dem Einsatz eines Ich-Erzählers (nämlich genau dies zu vermeiden) untergraben wäre. Je geringer die Distanz zwischen erzählendem und erzähltem Ich ist, bei Texten also, „in denen das Erleben des jungen Helden mit dem Erzählen zusammenfällt, in denen die erzählende Reflexion über das Geschehen dicht an das erzählende Erleben heranrückt, ja mit ihm identisch ist“ (Gansel

1999: 30), es sich also sowohl beim Helden wie auch beim Erzähler um ein Kind bzw. einen Jugendlichen handelt, umso sicherer kann man davon ausgehen, dass in jenem Fall versucht würde, dem jungen Rezipienten auch in der Figur des Erzählers eine Identifikationsmöglichkeit anzubieten. Der Übersichtlichkeit halber und um Verwirrung möglichst zu vermeiden, wird in der vorliegenden Arbeit in Werken mit autodiegetischem Erzähler das *erzählende* Ich als Erzähler bezeichnet und das *erzählte* Ich als Protagonist.

Ein letztes Element der Erzählsituation und zentrales Untersuchungselement der vorliegenden Arbeit ist der *narrative Adressat*. Als der durch den Text konstruierte Empfänger der narrativen Botschaft, kann er sich – genau wie der Erzähler – auf verschiedenen diegetischen Ebenen befinden, und damit auf ebenso verschiedene Weise im Verhältnis zum Leser positioniert sein. Somit ist er „a priori ebensowenig mit dem [sei es auch virtuellen] Leser eins [...], wie der Erzähler nicht notwendigerweise mit dem Autor eins ist.“ (Genette 1994: 186). Genette unterscheidet zwischen *intradiegetischem Adressaten*, d.h. einer in der Diegese angesiedelten Figur, und *extradiegetischem Adressaten*, „ein[em] mentale[n] Konstrukt, das auf dem Text im ganzem basiert.“ (ebd.: 284) Dieser letzte fällt, so Genette, nun mit dem virtuellen Leser (den er später mit dem „implizierten Leser“ gleichsetzt, vgl. ebd.: 284) zusammen (vgl. ebd.: 187). Während der Einsatz eines deutlich wahrnehmbaren intradiegetischen Adressaten dazu dient, Distanz zwischen Text und Leser zu kreieren, dadurch dass er immer zwischen realem Leser und Erzähler steht (vgl. ebd.), wird dem Leser die „[virtuelle] Rezeptionsinstanz“ (ebd.) des (relativ verdeckten, vgl. O’Sullivan 2000: 122) extradiegetischen Adressaten zur Identifikation angeboten. Er ist nicht wie der intradiegetische Adressat „eine ‚Zwischenstation‘ zwischen dem Erzähler und dem virtuellen Leser: er ist mit dem virtuellen Leser (mit dem der reale Leser sich identifizieren kann oder auch nicht) absolut eins.“ (Genette 1994: 280) Der extradiegetische Adressat bildet also wie Isers impliziter Leser eine Leseposition an, die den Erfassungsakt des realen Lesers lenkt.

Der implizierte Autor

Da in Werken der KJL-Forschung bisweilen der von Wayne C. Booth geprägte Begriff des *implizierten Autors* auftaucht, soll er auch hier nicht unerwähnt bleiben. Dies jedoch nicht in Form einer ausführlichen Darlegung des Konzeptes, sondern viel eher im Rahmen einer Erklärung dafür, weswegen in der vorliegenden Arbeit kein Platz für diesen Begriff ist.

Der erste Einwand gegen die Verwendung dieses Begriffes ist, dass hier ein eigentlich abstraktes Konzept viel zu sehr personalisiert wird. Dies wird z.B. in Maria Nikolajevas Definition des implizierten Autors deutlich: „Ideology, that is, beliefs and opinions, expressed by the text, come from the implied author, and we assume that they are shared by the *real author*.“ (Nikolajeva 2005: 173) Letztlich wird also alles auf die Figur des realen Autors zurückgeführt, der implizierte Autor gar als dessen „zweites Selbst“ bezeichnet (vgl. u.a. Booth 1974: 156), und um diesen geht es in dieser Arbeit nicht. Es geht nicht darum, den „realen Autor“ (Genette 1994: 288), dessen Norm-, Moral- und Wertvorstellungen, oder etwa dessen „anderes Ich“ (ebd.: 287) zu finden. Zudem darf man nicht ignorieren, dass im Kontext der KJL-Produktion der Autor nicht der alleinige Entscheidungsträger ist, wenn es um die Gestaltung eines Werkes geht, sondern mehrere Instanzen auf das Endprodukt Einfluss nehmen (vgl. Kapitel 2.5 und 2.6 der vorliegenden Arbeit). Der Begriff des implizierten Autors wäre also höchstens von Nutzen, wenn er als kollektives Bewusstsein aller an der Produktion beteiligten betrachtet werden würde, doch da hierfür bereits andere Begrifflichkeiten existieren (mehr dazu in Kapitel 3.4), wäre die Einführung eines weiteren, dazu stark personalisierten Begriffes nur verwirrend.

Im Prinzip stellt der implizierte Autor tatsächlich auch nichts weiter dar als einen schwammigen Oberbegriff für all das, was durch die detaillierte Analyse der verschiedenen Elemente der Erzählsituation herausgefiltert werden soll. „Durch das Herausfinden des ‚implizierten Autors‘ erkennt der Leser, ‚wo er in der Welt der Werte steht‘, das heißt, er weiß, ‚wo ihn der Autor stehen sehen will‘ (Gansel 1999: 26) Allein dieses Zitat zeigt, wie redundant dieser Begriff (vor allem im Kontext der vorliegenden Arbeit) ist: Hier genügt es völlig, die Erzählsituation zu untersuchen, da diese letztlich offenbar dieselben Funktionen erfüllt wie der implizierte Autor. Sie bestimmt den Wertekatalog des fiktionalen Textes, organisiert den Diskurs und steuert somit Leseakt und Leser. Auch das Argument, dass es der implizierte Autor sein soll, der den Leser entweder auf der Seite der Gesellschaft (autoritär; Tendenz traditioneller KJL) oder des Kindes (antiautoritär; Tendenz (post-)moderner KJL) platziert, womit ein Werk als „Sozialisationsliteratur“ oder als „Dichtung vom Kinde“ (vgl. Kapitel 2.5 der vorliegenden Arbeit) identifizierbar wird (vgl. Gansel 1999: 26f.), macht den Begriff nicht weniger überflüssig, wenn man diese Platzierung als Teil des *discours* und somit als Teil des Aufgabenbereichs des Erzählers sieht.

Schon Genette bemerkt, dass der Begriff des impliziten Autors mittlerweile entbehrlich geworden ist (vgl. Genette 1994: 285f.). Wie er erklärt, ist der Begriff zu der Zeit von Nutzen gewesen, als man noch nicht automatisch zwischen dem Autor und der Figur des Erzählers unterschied und vom Erzähler ausgehend oftmals direkt auf den realen Autor und dessen persönliche Ein- und Vorstellungen schloss. Somit erwies sich der implizite Autor damals als äußerst praktisch, da durch diese Instanz ermöglicht wurde, die Ideologie eines Textes zu verurteilen, ohne dabei gleichzeitig den realen Autor anzugreifen. Nach dem heutigen Stand der Erzählforschung gilt die Zusammenlegung von Autor und Erzähler als antiquiert, weshalb man für diesen Begriff keinen Gebrauch mehr hat.

3.4 Anmerkungen zur Figurenanalyse

Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits angesprochen, bildet neben der Erzählinstanz die Figurengestaltung einen zentralen Punkt in der Untersuchung im Text eingebetteter Ideologien. Zum einen liegt das daran, dass, so Genette, der Protagonist einer Erzählung das Monopol des Erzählers auf die ideologische Lenkung des Textes stören kann: „[N]iemand, außer zuweilen der Held [... hat] das Recht oder die Macht, dem Erzähler sein Privileg auf den ideologischen Kommentar streitig zu machen.“ (Genette 1994: 186) Zum anderen werden die kindlichen Figuren eines Textes als diejenigen betrachtet, zu denen sich die jungen Leser in Vergleich stellen sollen, „zu deren Handeln [sie] sich [...] in eine wertende Beziehung setzen, mit denen sie sich identifizieren oder/und von ihnen distanzieren [sollen].“ (Gansel 1999: 37; vgl. auch Nodelman 2008: 211) Je nachdem, wie erfolgreich sie in ihrer Konstruktion des „Kindes“ bzw. „Jugendlichen“ sind, d.h. je nachdem, ob diese vom jungen Leser auch als solche wiedererkannt und akzeptiert werden (vgl. Lesnik-Oberstein: 25), sind sie es, die im Leser Empathie oder Unverständnis gegenüber präsentierten Handlungen und Weltanschauungen erzeugen können (vgl. Gansel 1999: 39).

Aufbauend auf Manfred Pfisters Modell zur Analyse der Figurengestaltung im dramatischen Text, teilt Gansel auch die Figurenanalyse im narrativen Text in zwei Ebenen: der *Ebene der Figurenkonzeption* bzw. des *Figurenaufbaus* und der *Ebene der Figurencharakteristik*. Wie Gansel erläutert, stellt erstere „eine historische Kategorie dar, denn die Konventionen, nach denen eine Figur gebaut ist, stehen in Zusammenhang mit historisch-konkreten Menschenbildern wie den jeweiligen Kindheitsauffassungen.“ (ebd.: 38, vgl.

auch Kapitel 2.3 in dieser Arbeit) Ebenfalls Pfisters Modell entnommen sind die *oppositiven Modelle* (vgl. Pfister: 241), anhand derer man die Konzeption der einzelnen Figuren näher untersuchen kann. So kann die Konzeption statisch (bleibt unverändert) oder offen (durchleben eine Entwicklung) sein, eindimensional (geringe Anzahl von Merkmalen, im Extremfall auf ein einziges reduziert, oftmals statisch) oder mehrdimensional (psychologisch komplex, dynamisch konzipiert), als Personifikation angelegt sein (z.B. als Allegorie eines abstrakten Begriffes), als Typ (an historischen oder aktuellen gesellschaftlichen Kategorien ausgerichtetes Stereotyp, z.B. der Adelige oder der rebellierende Teenager) oder als Individuum (einmalige, unbedingt mehrdimensionale Figur) (vgl. Gansel 1999: 38 und Pfister: 241ff.). Die letzte Unterscheidung, die Pfister trifft, ist zwischen psychologisch und transpsychologisch konzipierten Figuren und „bezieht sich auf die Rolle des Bewußtseins einer Figur im Verhältnis zu ihren Emotionen und Affekten, ihrem Unterbewußtsein und ihrem physischen Sein.“ (Pfister: 247) Während erstere sich psychologisch in einem realistischen Rahmen bewegt, weist sich die transpsychologisch konzipierte Figur dadurch aus, dass sie solch rationaler und objektiver Kommentare über sich selbst fähig ist, wie es menschlich kaum möglich wäre. Sie überschreitet damit die Grenzen „des psychologisch Plausiblen“, was sie von einer realistisch angelegten Figur entfernt und zu einer „episch vermittelnde[n] Kommentarinstantz“ macht (Pfister: 248)

Die Figurencharakteristik beschreibt „die formalen Techniken der Informationsvergabe, mit denen eine Figur präsentiert wird.“ (Gansel 1999: 38) Da sich Pfisters Modell, wie gesagt, auf den dramatischen Text bezieht, kann es in dieser Kategorie nicht unverändert übernommen werden. Gansel unterscheidet daher zwei Verfahren, welche der epischen KJL für die Charakterisierung ihres Ensembles zur Verfügung stehen: die *figurale* und die *auktoriale Technik*, welche beide entweder explizit (durch Eigen- oder Fremdkommentare im Mono- oder Dialog) oder implizit (z.B. durch sprechende Namen oder der Darstellung von Denk- und Verhaltensweisen) vorgenommen werden können (vgl. ebd.: 39). Bei der figuralen Technik charakterisiert sich eine Figur selbst oder wird durch die Augen einer anderen Figur der Erzählwelt präsentiert. Die auktoriale Technik der Charakterisierung bezeichnet bei Gansel „eine Bestimmung der Figur über den Erzähler, also aus der Erzählperspektive.“ (ebd.: 39) Das so stehen zu lassen, wäre jedoch etwas nachlässig, schließlich könnte die Erzählinstanz auch von einer Figur der Diegese besetzt sein (vgl. Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit). Daher soll Gansels Definition hier durch den Zusatz ergänzt werden,

dass der Erzähler ein heterodiegetischer sein muss, der unfokalisiert erzählt, um eine Charakterisierung als auktorial bezeichnen zu können.

Neben der Bestimmung ihrer Konzipierung und Charakterisierung, muss auch die Frage nach der Bedeutung beantwortet werden, die einer Figur im Rahmen der Handlung bzw. im Verhältnis zu den anderen Figuren der Erzählung zukommt. Bildet die Figur und ihre Entwicklung den Mittelpunkt der Erzählung, wie es z.B. einer intern fokalisierten Erzählung mit autodiegetischem Erzähler der Fall sein kann, oder steht die Handlung an sich im Vordergrund? Sind die Figuren hierarchisch zueinander angeordnet, und wenn ja, worauf basiert diese Hierarchie? Vor allem das Verhalten der Figuren in sozialen Kontexten, also im Umgang mit anderen Figuren, und auch in Momenten der Konfliktlösung kann sehr aussagekräftig sein. Wie Muuss es darlegt, können Menschen „only within the context of identifiable social interaction patterns“ wirklich verstanden werden. „Depending on who they are interacting with, individuals differ in the way they see themselves and in the way they behave. [...] In other words, interpersonal relationships provide the most significant key to understanding human behaviour.“ (87) Bei gezielt ausgerichteten Untersuchungen gibt es spezifischere Fragen zu stellen. Im Kontext dieser Arbeit, in welcher der Genderdiskurs einen Hauptaspekt bildet, wären das z.B. Fragen nach der Bedeutung des Geschlechts einer Figur für den Handlungsverlauf oder wem die „lautere“ Stimme gegeben wird, den weiblichen oder den männlichen Figuren.

Ein letzter Aspekt, der in die Figurencharakterisierung einfließen kann, ist der des Raumes. So kann eine Figur oder auch deren momentaner (psychologischer) Zustand durch deren Einbettung in einen bestimmten Raum klarer verdeutlicht werden (vgl. Gansel 1999: 41). In Anlehnung an Schwarze führt Gansel sechs verschiedene Möglichkeiten für die Funktion von Raum und Raumkonstruktion in fiktionalen Texten auf: als Bedingungsrahmen für Handeln in seiner Funktion als *Handlungsraum*, als *atmosphärisch gestimmter Raum*, der, wie der Name schon sagt, zur Schaffung einer bestimmten Atmosphäre eingesetzt wird, als statischer *Anschauungsraum*, welcher der Verortung der Figuren dient, als *perspektivierter Raum*, der im Bewusstsein einer Figur mit einem bestimmten Gefühl/einer bestimmten Vorstellung in Verbindung gebracht wird, als *symbolischer Raum*, dessen Bedeutung auf die Figur oder deren Situation übertragen werden kann, oder als *kontrastierender Raum*, z.B. durch den Kontrast Stadt-Land oder Heimat-Fremde (vgl. Gansel 1999: 42). Gerade diese Kontrastierung von Räumen „can contribute to and clarify the conflict, espe-

cially in plots that take the characters from their familiar surroundings.“ (Nikolajeva 2005: 133) Ein Ortswechsel kann außerdem zum persönlichen Wachstum einer Figur beitragen oder Veränderungen in ihrer hierarchischen Positionierung hervorheben (vgl. ebd.). Bei Nikolajeva findet sich noch eine weitere Form der Differenzierung von Räumen, die man in ihrer Aussagekraft nicht unterschätzen und bei einer Analyse nicht ignorieren sollte, nämlich die Unterscheidung zwischen geographischen und sozialen Räumen (Familie, Schule etc., vgl. ebd.: 135).

3.5 Kommunikative Situation im kinder- und jugendliterarischen Text („Doppelkommunikation“)

Im Teil 3 des vorliegenden Kapitels ist dargelegt worden, welche Formen des Adressaten Gérard Genette unterscheidet, nämlich den intradiegetischen und den extradiegetischen. Auf Grund der besonderen Kommunikationssituation in der KJL, die sich aus deren Status als „Vermittlerliteratur“ ergibt, kommt man allerdings nicht umhin, Genettes Modell zu erweitern, denn es gilt zwischen den verschiedenen anvisierten Lesertypen der KJL, also dem inoffiziellen Leser in Form des erwachsenen Vermittlers und dem offiziellen jungen Adressaten, zu unterscheiden. Als erste nahm sich 1991 Barbara Wall dieses Problems an und identifizierte insgesamt drei verschiedene Formen der Leseradressierung in kinder- und jugendliterarischen Texten: Sie unterscheidet zwischen Texten mit „single address“ (d.h. lediglich eine Lesergruppe anvisierend), „double address“ (alternative Adressierung des jungen und des erwachsenen Lesers, wobei letzterer offenkundig oder verdeckt, d.h. über den Kopf des Kindes hinweg, angesprochen werden kann) sowie „dual address“ (Ansprache beider Lesergruppen mit ein und derselben „Stimme“). Die „double address“ war lange Zeit die häufigste Kommunikationsform, die vor allem im 19. Jahrhundert verwendet wurde, „als Autoren noch auf der Suche nach einer genuin kinderliterarischen Stimme waren“ (O’Sullivan 2000: 126) und „the unseen presence of the potential adult“ dominierte (Wall in ebd.). Die „dual address“ darf als die seltenste betrachtet werden, und als diejenige, deren Bewerkstelligung wohl die schwierigste darstellt. „[T]his voice takes children and adults equally seriously, considering the needs of both kinds of readers, without talking down to anyone or creating an alliance between adult-narrator and adult-reader that ignores children, even temporarily.“ (Classen: 193) Die Kategorie der „single address“ bezeichnet Wall

als besondere Form, da sie ausschließlich den kindlichen Leser adressiert und ihn dabei respekt- und rücksichtsvoll behandelt: „This voice explains, but does not condescend.“ (ebd.) Sie entwickelte sich erst im Laufe des 20. Jahrhunderts und kann in engem Zusammenhang gesehen werden mit den in Kapitel 2.5 als „Anwälte der Kinder“ bezeichneten Kinder- und Jugendbuchautoren. So wie das Konzept des kinder- und jugendliterarischen Autors als Anwalt des Kindes, kann sich auch das Konzept der „single address“ als problematisch erweisen: Kann es denn tatsächlich Texte geben, die ausschließlich für Kinder geschrieben sind? An Nikolajeva (2005 und 2010) und Rose anknüpfend, möchte ich das hier bezweifeln.

Hans-Heino Ewers versucht die Schwierigkeit der „literarische[n] Doppelkommunikation“ (Ewers 2012: 43) in der KJL dadurch zu lösen, dass er dem kinder- und jugendliterarischen Text zwei implizite Leserrollen einschreibt: die des impliziten Lesers, d.h. die kindliche bzw. jugendliche Leserrolle, und die des „impliziten Mitlesers“, die dem erwachsenen Leser zugedachte Leserrolle. Ewers’ implizite Leser beschreiben dementsprechend jeweils den „Integrationspunkt bloß eines bestimmten Teils der Textsignale“ (ebd.: 51), nämlich entweder derjenigen Textsignale, die an den jungen Leser gerichtet sind („auf Kinder und Jugendliche abzielende Reizsignale“, ebd.: 52) oder derjenigen, die den erwachsenen Leser anvisieren („vermittlerbezogene Reizsignale“, ebd.).⁴⁹ Somit kann ein Autor z.B. den Vermittlerkreis befriedigen, während er gleichzeitig den Text für alternative Leseweisen durch den kindlichen bzw. jugendlichen Leserkreis öffnet (vgl. Ewers 1995: 82). Als „Interferenzsignale“ bezeichnet Ewers dann diejenigen Signale des Textes, die für beide Empfängergruppen gedacht sind (Ewers 2012: 52).⁵⁰ Man könnte sagen, dass die Gesamtheit der im Text befindlichen Signale aus dem geschöpft werden, was Wolfgang Iser das „Repertoire“ des Textes nennt. Es stellt die „für das Erstellen einer Situation notwendigen ‚Konventionen‘“ (Iser 1984: 115) dar, die der extratextuellen Realität entnommen sind, und bildet aus diesen dem Leser bekannten Elementen quasi den Kontext des literarischen Textes. Bei

⁴⁹ Hier darf nicht der Fehler gemacht werden, den Mitleser als Vorleser zu verstehen. Es geht hier lediglich um die für den potenziellen erwachsenen Leser des Textes eingeschriebenen Strukturen.

⁵⁰ An dieser Stelle sollte nochmals angemerkt werden, dass der Autor trotz allem niemals absolute Kontrolle über den Text und erst recht nicht dessen Auslegung hat: Diese Doppelgesichtigkeit des Textes mit seinen verschiedenen Signalen, kann dem Autor auch unwissentlich unterlaufen, so wie die unbewusste Einarbeitung seiner inoffiziellen ideologischen Haltungen (vgl. Hollindale). Genauso wenig kann er kontrollieren, dass diejenigen Signale, die er für den erwachsenen Leser gesetzt hat, nicht auch vom jungen Leser wahrgenommen werden (vgl. Ewers 1995: 81).

diesen Elementen des Textrepertoires handelt es sich um intertextuelle Referenzen wie auch um außertextuelle Normen des sozio-kulturellen Feldes, in dessen Kontext das literarische Werk entstanden ist. Das Repertoire bildet eine elementare Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen Text und Leser – ohne das Repertoire als gemeinsame Verständigungsbasis ist literarische Kommunikation nicht möglich (vgl. ebd.: 116).

Nun deckt sich das Repertoire jedoch niemals vollständig mit dem des potentiellen Rezipienten. Im Falle der KJL, wo zwei Empfängergruppen angesprochen werden, deren Repertoires mehr oder weniger stark auseinanderklaffen, wird dies besonders deutlich, da man davon ausgehen kann, dass grundsätzlich eine größere Deckung zwischen Textrepertoire und erwachsenem Leser besteht als zwischen Textrepertoire und jungem Leser. Der erwachsene Leser ist eher dazu in der Lage, den „Code“ (vgl. Nikolajeva 2005: 25) des Textes zu entschlüsseln, und somit das, was hinter dem explizit Gesagten steht, zu verstehen. Greift man auf Ewers' Terminologie zurück, besteht also eine große Wahrscheinlichkeit, dass der erwachsene Leser, den wir hier den Vermittler nennen, eine größere Portion der im Text gesetzten Reizsignale erkennt und somit eines tieferen Verständnisses hinsichtlich der „Bedeutung“ des Textes fähig ist als dessen eigentlicher Adressat. Um dieses Phänomen besser zu verdeutlichen, unterscheidet Perry Nodelman zwischen „text“ und „shadow text“ (vgl. Nodelman 2008: u.a. 196). Hinsichtlich der scheinbaren Einfachheit kinder- und jugendliterarischer Werke, erklärt Nodelman, dass „[t]o me, the few simple words seem to hint at an unspoken complexity [...]“ und das sieht er „as a clever way of suggesting that I ought as a reader to think past the straightforward view of things they describe. The simple text implies an unspoken and much more complex repertoire that amounts to a second, hidden text – what I will call a ‘shadow text’.“ (ebd.: 8) Für Nodelman macht also gerade das Unausgesprochene, das, was der Autor dem jungen Leser (bewusst oder unbewusst) vorenthält, einen wichtigen Teil der Reizsignale aus, die es dem erwachsenen Leser dank seiner fortgeschrittenen Kompetenz im Umgang mit fiktionalen Texten ermöglichen, die eigentliche(n) Bedeutung(en) hinter dem scheinbar simplen Text zu erschließen.

Einer ähnlichen Auffassung folgt auch Shavit, und geht dabei sogar soweit, dass sie den kindlichen bzw. jugendlichen Leser als „Pseudoadressaten“ kinder- und jugendliterarischer Werke bezeichnet: „The child, the official reader of the text, is not meant to realize it fully and is much more an excuse for the text rather than its genuine addressee.“ (Shavit 1986: 71) Dieser „genuine addressee“ ist der erwachsene Leser. Ohne es ausdrücklich zu

sagen, scheint Roberta Seelinger Trites diese Ansicht zu teilen, wenn sie schreibt, dass es notwendig sei, sowohl den historischen Kontext innerhalb der Textwelt zu verstehen wie auch den historischen Kontext, in dem dieser produziert worden ist, um die im Text enthaltenen ideologischen Implikationen zu erkennen und deren Funktionsweisen zu durchschauen (vgl. Trites: 31). Für die meisten kindlichen und jugendlichen Leser dürfte dies eine schier unlösbare Aufgabe darstellen (vgl. O'Sullivan 2000: 117). Dasselbe gilt für den Aspekt der Intertextualität. So fragt Emer O'Sullivan aus gutem Grund: „Was kann ein Autor an Intertextualitätsbewußtsein seines kindlichen Lesepartners voraussetzen, wenn er für ein junges Lesepublikum schreibt und inwiefern ist die Realisierung der Beziehung zwischen Texten wichtig für das Verständnis seines Textes?“ (ebd.: 78) Daran könnte man direkt die Frage anschließen, weswegen ein Autor dann überhaupt intertextuelle Signale setzt, wenn diese von seinem (angeblichen) Hauptadressaten doch gar nicht als solche erkannt werden?⁵¹ Die Antwort darauf sehe ich in der Tatsache, dass KJL immer auch ein Leseangebot (oder mehrere Leseangebote) für den erwachsenen Rezipienten bereit hält (vgl. Hofmann: 116f.) oder, stimmt man Shavit zu, weil der erwachsene Rezipient auch der eigentlich adressierte ist.

Allgemein wird davon ausgegangen, dass Erwachsene KJL grundsätzlich so konsumieren, dass sie sie anhand der Botschaft evaluieren, die durch das Medium des fiktionalen Textes an den kindlichen bzw. jugendlichen Empfänger gesendet werden soll (vgl. Ewers 2012: 57). Folgt man dieser Auffassung, muss man annehmen, dass KJL dem erwachsenen Leser weder Genuss bereiten noch etwas in ihm bewegen kann bzw. soll. Der Erwachsene wird lediglich als Vermittler gesehen, der bewertet, ob ein bestimmter kinder- und jugendliterarischer Text einem kindlichen bzw. jugendlichen Leser Genuss bereiten und in seiner erzieherischen, sozialisierenden Funktion auf diesen einwirken könnte. Angesichts der gerade aufgezeigten Doppeladressierung in Werken der KJL, darf man jedoch wagen, dem zu widersprechen. Zum einen stimme ich an diesem Punkt Perry Nodelman zu, der davon ausgeht, dass Erwachsene dadurch Genuss an Literatur für junge Leser finden, dass solche Werke durch ihre bereits erwähnten „Schattentexte“ Lesern „the pleasure of mastery, of knowing more than the narrative itself is claiming to tell, of seeing through and beyond its

⁵¹ Natürlich müsste man hier eigentlich relativieren: Intertextuell referiert werden können z.B. auch andere KJL-Werke, die vielen der jungen Leser durchaus bekannt sein können. Dennoch darf man vermuten, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein erwachsener Leser verschiedene intertextuelle Signale bemerkt, während ein Kind sie übersieht, alleine angesichts seines größeren Erfahrungshorizontes, doch recht hoch ist.

apparent simplicity“ (Nodelman 2008: 207) bieten. Zum anderen muss man erkennen, dass dadurch, dass dem erwachsenen Leser die der extratextuellen Realität entnommenen Konventionen des Repertoires im fiktionalen Text durch die (wenn auch konstruierten, vgl. Kapitel 2.3-2.5 der vorliegenden Arbeit) Augen des Kindes präsentiert werden, diese Konventionen verfremdet und so umorganisiert werden, dass sie ihre Gültigkeit verlieren (vgl. Iser 1975: 25). Was diese literarische Entpragmatisierung allgemeingültiger Normen bewirkt, beschreibt Iser wie folgt:

„If the literary work arises out of the reader's own social or philosophical background, it will serve to detach prevailing norms from their functional context, thus enabling the reader to observe how such social regulators function, and what effect they have on the people subject to them. The reader is thus placed in a position from which he can take a fresh look at the forces which guide and orient him, and which he may hitherto have accepted without question.“ (ebd.: 25)

Fasst man den Rezeptionsvorgang so auf, wie Iser ihn an dieser Stelle beschreibt, sollte KJL theoretisch das Potenzial dazu haben, auch, oder tatsächlich vor allem, dem erwachsenen Leser durch diese Fremderfahrung einen veränderten Blick auf die Funktionsweisen seiner Lebenswelt zu erlauben. Gepaart mit der Annahme, dass der kinder- und jugendliterarische Text speziell an erwachsene Rezipienten gerichtete unterschwellige Botschaften enthält, wäre der subversive Charakter kinder- und vor allem jugendliterarischer Werke für die Vermittlerfigur dementsprechend viel deutlicher erkennbar als für deren primäre Adressaten.

Problematisch bei Ewers' Ansatz ist meines Erachtens, dass er davon ausgeht, dass der (professionelle) kinder- und jugendliterarische Vermittler beim Rezipieren von KJL seine Aufmerksamkeit primär auf solche Signale richtet, die bewusst von den Urhebern eingearbeitet worden sind, um die „klar artikulierte[n] Erwartungen, über die in den jeweiligen Fachöffentlichkeiten Klarheit herrscht“ (ebd.: 51), zu erfüllen, und damit eine positive

Sanktionierung zu erfahren.⁵² Mir scheint das ganze jedoch nicht so einfach, denn neben Kriterien wie der thematischen und sprachlichen Angemessenheit eines Werkes oder der gesamten Gestaltung des Diskurses einer Erzählung sucht der Vermittler (wenn auch unbewusst) meiner Ansicht nach außerdem auch den im Text konstruierten anvisierten kindlichen bzw. jugendlichen Leser. Wie O'Sullivan anmerkt, gibt es für den erwachsenen Leser neben der Rolle als Vor-, Mit- und eigentlichem (als erwachsen konzipierten) Leser auch die Möglichkeit, die Rolle des kindlichen Lesers einzunehmen, und zwar entweder in der regressiven Variante, in welcher er, solange der Leseakt andauert, in seine Kindheit zurückversetzt wird, und in der nostalgischen Variante, in welcher der Erwachsene sich seiner Rolle als Erwachsener bewusst ist, sich jedoch in seine Kindheit zurücksehnt (vgl. 127f.; vgl. auch Peter Hunts „childist criticism“ in 1991: 16 und Nodelman 2008: 84f., 157). In seinem Bemühen, den KJL-Text in dieser Rolle des kindlichen Lesers zu rezipieren, konstruiert der Vermittler etwas im Text, das der Autor, welcher, so nehmen wir an, derselben IG angehört, dort hinterlassen hat.

Dieses Konstrukt soll in der vorliegenden Arbeit unter Rückgriff auf Wolf Schmid als *abstrakter Leser* bezeichnet werden, welcher den „*unterstellte[n], postulierte[n] Adressat[en]*“ beschreibt, „an den das Werk gerichtet ist und dessen sprachliche Kodes, ideologische Normen und ästhetische Vorstellungen so berücksichtigt werden, dass das Werk verstehbar wird. In dieser Funktion ist der abstrakte Leser Träger der beim Publikum vermuteten Kodes und Normen.“ (Schmid 2008: 68f., Hervorhebung im Original) Hier findet sich in Werken der KJL also das Bild des kindlichen bzw. jugendlichen Empfängers, das immer ein von den Wünschen und Sehnsüchten des Erwachsenen geprägtes Konstrukt ist, das der Autor beim Schreiben vor sich hatte und seinen Text entsprechend daran ausgerichtet hat.

⁵² „Bei den (professionellen) kinder- und jugendliterarischen Vermittlern haben wir es mit einem ziemlich berechenbaren Lesertyp zu tun, der bestimmte, in der Regel auch klar artikulierte Erwartungen hegt, über die in den jeweiligen Fachöffentlichkeiten Klarheit herrscht. Diese Erwartungen können bspw. den Schluss des Werks (der nicht negativ ausfallen, sondern allenfalls offen bleiben darf), das Vorhandensein einer erzieherischen Intention oder bestimmte Themen betreffen, die aufgegriffen oder gemieden werden sollten. Die Evaluation der kinder- und jugendliterarischen Botschaft durch den Vermittler wird sich im Normalfall auf die Frage beschränken, ob eben diese Erwartungen erfüllt sind. Sollte die Botschaft in diesen Hinsichten nichts Anstößiges enthalten, ist der Vermittler bereit, sie weiterzuleiten. Seine Aufmerksamkeit dürfte sich also auf bestimmte Signale konzentrieren, während andere Signale nur beiläufig wahrgenommen werden. Die Urheber und Sender einer kinder- und jugendliterarischen Botschaft – Autoren, Herausgeber, Verlage bspw. – stellen sich hierauf in der Weise ein, dass sie für das Vorhandensein entspr. Signale Sorge tragen; sie spicken die Botschaft mehr oder weniger bewusst mit **vermittlerbezogenen Reizsignalen**.“ (Ewers 2012: 51f., Hervorhebung im Original)

Dies umfasst sämtliche Aspekte die unter *Akkommodation* laufen, wie etwa die sprachliche und thematische Ausgestaltung, jedoch auch die Erzählstimme und deren Positionierung zum kindlichen bzw. jugendlichen Adressaten. Wie Schmid weiterhin anmerkt, umfasst der abstrakte Leser zudem auch „das Bild des *idealen Rezipienten*, der das Werk auf eine der Faktur optimal entsprechende Weise versteht und jene Rezeptionshaltung und Sinnposition einnimmt, die das Werk ihm nahe legt“ (ebd.: 69, Hervorhebung im Original), womit auch der funktionale Aspekt der KJL berücksichtigt worden wäre – KJL soll nicht nur unterhalten, sondern idealerweise im vorgesehenen Leser auch etwas bewirken.

Zur Umschreibung der Konstruktion des anvisierten erwachsenen Lesers bietet sich Erwin Wolffs *intendierter* Leser an. Wie Wolfgang Iser ausführt handelt es sich bei diesem um die

„Rekonstruktion der ‚Leseridee, die sich im Geiste des Autors‘ gebildet hat. Dieses Bild des intendierten Lesers [...] kann sich in massiven Antizipationen des Normen- und Werterepertoires zeitgenössischer Leser, in der Individualisierung des Publikums, in Leserapostrophen, in Positionszuschreibungen, in pädagogischen Absichten sowie in der Aufforderung zu noch ungekannter Hinnahmehbereitschaft des Gelesenen manifestieren. So zeigen sich im intendierten Leser als der dem Text eingezeichneten Leserfiktion sowohl zeitgenössische Auffassungen des Publikums als auch das Bestreben des Autors, sich diesen Vorstellungen bald anzunähern, bald auf sie einzuwirken.“ (Iser 1984: 58f.)

Während sich im abstrakten Leser also die Vorstellungen spiegeln, die sich der Autor von den jungen Adressaten seines Werkes macht, von ihren Interessen, Vorlieben und sprachlichen Kapazitäten, finden sich im Konzept des intendierten Lesers diejenigen Eigenschaften, die der Autor in den erwachsenen Rezipienten vermutet. So versucht er z.B., wie im obigen Zitat dargelegt, deren Wertvorstellungen im Text zu verarbeiten und ihnen entgegenzukommen, um eine positive Sanktionierung seines Werkes zu erfahren. Dazu gehört natürlich auch das Konstrukt des Kindes bzw. Jugendlichen, das er in seinen Text hineingearbeitet hat. Daher macht es durchaus Sinn im Rahmen dieser Arbeit, deren Fokus auf der literarischen Kommunikation am Schnittpunkt zwischen Urheber und Vermittler liegt, vom erwachsenen Leser als „intendiertem Leser“ zu sprechen, der das in Form des „abstrakten Lesers“ in den Text eingeschriebene Bild des Kindes bzw. des Jugendlichen entschlüsselt.

Obwohl, wie hier offensichtlich geworden sein sollte, unzählige Theoretiker sich eingehend mit verschiedenen Aspekten der Ideologiebildung und Ideologievermittlung in fiktionalen Texten beschäftigt haben, kann doch keine Theorie den Anspruch stellen, die „richtige“ zu sein, denn letzten Endes kann niemals garantiert werden, wie ein Leser auf einen Text reagieren wird, ganz egal wie dieser gestaltet ist.⁵³ Daher soll an dieser Stelle klar gestellt werden, dass mit der vorliegenden Arbeit weder ein Absolutheitsanspruch erhoben, noch den Vermittlern, die die hier untersuchten Werke positiv sanktioniert haben, etwas vorgehalten werden soll. Bei dieser Dissertation handelt es sich vielmehr um den Versuch, durch den Blick auf das Bild des männlichen Kindes bzw. Jugendlichen, das in solchen zeitgenössischen Veröffentlichungen der KJL verhandelt und vermittelt wird, die von einer tonangebenden Gemeinschaft als herausragende Werke identifiziert worden sind, einen Eindruck über die Normen und Wertvorstellungen zu erhalten, an welchen sich im hier untersuchten gesellschaftlichen bzw. kulturellen Kontext orientiert wird.

⁵³ Sarland zitiert in seinem Artikel über Ideologie in KJL-Texten Umberto Eco (1984), der zwar ebenfalls der Meinung sei, dass alle Texte mit ideologischen Botschaften versehen sind, sie dem Leser aber nichtsdestoweniger drei Optionen geben, mit diesen Botschaften umzugehen: „[The readers] can assume the ideology of the text and subsume it into their own reading; they can miss or ignore the ideology of the text and import their own, thus producing ‘aberrant readings’ – where aberrant means only different from the ones envisaged by the sender’ (22); or they can question the text in order to reveal the underlying ideology. This third option is, of course, the project that ideological critique undertakes.“ (Sarland: 49)

4 Analyse des Textkorpus

4.1 Das Objekt der Begierde

In jeglichen Kulturen gibt es gewisse Traditionen, die von Generation zu Generation weitergetragen werden. Hierunter zu fassen sind auch narrative Traditionen, die sich über Jahrtausende erhalten haben, so wie etwa die Liebesgeschichte, jene „Ur‘-narrative“ (Pearce: 521), wie Lynn Pearce sie nennt, an der auch die moderne Gesellschaft, trotz ihrer kapitalistisch-rationalen Orientierung, nicht das Interesse verloren hat. Liebesgeschichten sind universal und immer aktuell; jeder, vom Kleinkind bis zum Greis, versteht sie bzw. das Muster, dem sie folgen, und kann die Gefühle der fiktiven Figuren, wie etwa Sehnsucht oder den Schmerz unerfüllter Begehren, nachvollziehen, und sich so ohne große Mühe in eine Erzählung mit Liebesthematik hineinversetzen. Wie Kerry Mallan ausführt, gelingt es der romantischen Erzählung daher mühelos, den Leser zu fassen, weil dieser seine eigenen Wünsche und Begehren in den Handlungsverlauf hineinprojiziert, und er hofft, durch die textuelle/fiktionale Verarbeitung und im Idealfall Erfüllung dieser Begehren, Genuss und Genugtuung zu empfinden. Und somit begegnen wir den zahllosen Geschichten, in deren Zentrum zwei (oder mehrere) Liebende stehen, zu allen Zeiten und auch in äußerst differenzierten Verarbeitungen: als Tragödie, Komödie oder gar Parodie, im Bilderbuch und im Cartoon. Auf Grund ihrer Universalität und ihres langen Überdauerns dürfen Liebesgeschichten als wichtiger Indikator für die Normvorstellungen und Anschauungsweisen betrachtet werden, auf denen die Gesellschaft gründet, in deren Kontext sie jeweils entstanden sind, und auch für die Grenzen und Schwierigkeiten, auf welche das Individuum innerhalb dieser Gesellschaft stößt. Die Liebesgeschichte gibt „incisive social reflection and comment“ (Saunders in Mallan 2009: 29), und erforscht gleichzeitig „the deep-seated fears and pleasures of the human psyche.“ (ebd.)

Für die vorliegende Arbeit ist die Liebesgeschichte besonders interessant, weil sie eine enorme Menge an Informationen über die kulturelle Konstruktion der Geschlechter enthält sowie darüber, wie deren jeweilige Position in der sozialen Ordnung verhandelt und gefestigt wird und wie dies im Verhalten der Figuren einander gegenüber reflektiert wird. Demgemäß lässt sich bspw. die innere und äußere Positionierung eines männlichen Protagonisten zum einen anhand seiner Objektwahl ablesen und zum anderen anhand seines Verhaltens diesem Objekt gegenüber. Oftmals verrät sich genau hierin auch der

wahre Charakter einer Romanfigur, dadurch, dass entlarvt wird, welche ihrer Begierden entsprechend gesellschaftlicher Vorgaben konstruiert sind, und welche ihrem tiefsten Inneren entstammen. Als Rahmen für die Untersuchung der Genderverhältnisse in der Liebesgeschichte kann ein Muster dienen, das, so meinen mehrere Stimmen, einem Großteil der Liebesgeschichten gemeinsam ist. Mallan z.B. macht darauf aufmerksam, dass Romanzen häufig mit Eigenschaften besetzt sind, die denen des Bildungsromans ähneln, was sich vor allem darin äußert, dass oftmals der männliche Held der Geschichte eine durch die weibliche Heldin instigierte Entwicklung durchläuft. Wie Mallan es formuliert: „[T]he male protagonist moves from a state of conflict to a changed relationship between male and female. Consequently, the male protagonist achieves a revised identity and the hierarchical power relations between the genders are redressed.“ (ebd.: 30). Dabei sei auffällig, dass, während der männliche Held der meisten Erzählungen eine Transformation „into a loving and tender partner“ (ebd.: 31) durchlebt, eine neue Sicht auf die Dinge gewinnt und sein „wahres Ich“ findet (vgl. Mallan: 31), die weibliche Heldin für gewöhnlich völlig unverändert bleibt.

Auch Pearce, die in ihrem Artikel zwar nicht über KJL schreibt, sondern über Werke, die man im Deutschen wohl als „Kitschromane“ bezeichnen würde, stößt auf dieses fast allen Romanen gemeinsame Muster: Ein hoffnungsloser Fall von einem Mann wird von der Romanheldin zur Läuterung gebracht (vgl. Pearce: 525f.). Stützen kann sie diesen Befund mit Ergebnissen aus Janice Radways Studie aus dem Jahre 1991, in der diese versuchte, aus der Analyse einer Reihe trivialliterarischer Liebesromane die Charakteristika herauszufiltern, welche in Kombination die „ideale Romanze“ zu schaffen vermögen. Ihre Ergebnisse besagen, dass sich der Held dieser Geschichten für gewöhnlich dadurch auszeichne, dass er „manifestly successful in public life“ (ebd.) sei, zu Beginn der Geschichte als „hard, angular and dark“ (Radway: 128) beschrieben werde, mit negativ konnotierten Eigenschaften wie animalischer Lust und Aggressivität, diese letzten Endes aber durch den Einsatz der Romanheldin zu „love and tenderness“ (Pearce: 526) gewandelt würden. Diese Titelheldin wiederum zeichne sich dadurch aus, dass sie sich von den anderen „typisch weiblichen“ Figuren des Textes nicht nur auf Grund ihrer außergewöhnlichen Intelligenz oder einer „extraordinarily fiery disposition“ (Radway in Pearce: 526) abgrenze, sondern auch durch ihre Unschuld, die auf ihrer sexuellen Unerfahrenheit basiere. Trotz ihrer als „atypisch“ aufgebauten Persönlichkeit, halte der Text ihre Weiblichkeit allerdings dadurch weiter aufrecht, indem er dieser außergewöhnlichen Frau eine „‘natural’ nurturing ability“

(ebd.) zuschreibt. Die Außergewöhnlichkeit der Protagonistin werde in diesen „Kitschromanen“ normalerweise abschließend noch ein letztes Mal dadurch bestätigt, dass diese es nicht nur schafft, den Mann, „who is not only masculine but redundantly so“ (ebd.), zu verändern, sondern auch seine Zuneigung zu gewinnen, sich zu seinem Objekt der Begierde zu machen. Während dies als Erfüllung einer „revenge fantasy“ (ebd.: 527) der Frau gelesen werden kann, die dem weiblichen Leser das Gefühl vermittelt, die Heldin habe den Mann, der sie anfangs abweisend behandelt hat, in die Knie gezwungen, verweist Tania Modleski auf die Möglichkeit, dass „the emphasis on masculine indifference, cruelty, and violence in popular romance fiction [...] a covert expression of pervasive *fear* and *trauma*“ (in ebd., Hervorhebung im Original) auf Seiten der Frau darstellt, ihr Bedürfnis mit Gewalt von einem „redundantly“ männlichem Mann in Besitz genommen zu werden, diene lediglich als Verschleierungsversuch (vgl. ebd.: 527).

Kerry Mallan nimmt in ihrer Untersuchung, die 20 Jahre nach der Veröffentlichung von Modleskis Arbeit verfasst worden ist, eine um einiges positivere Perspektive ein. So bietet sie aufbauend auf Rowley und Grosz’ „Lacanian interpretation of how desire works with respect to women“ als weitere Auslegungsmöglichkeit, dass Frauen es durchaus auch genießen könnten, sich selbst zu objektivieren, d.h. ihren gesamten Körper absichtlich in ein Objekt der Begierde für den Mann zu verwandeln, da dies als Versuch der Frau gesehen werden könne, ihren Phallusmangel zu kompensieren (vgl. Mallan 2009: 39). Das, was der Mann will, liege dann außerhalb seiner Kontrolle, was der Frau das Gefühl geben könne, die Zügel in der Hand zu halten. Diese absichtliche Objektivierung der eigenen Gestalt muss also nicht immer mit der Einnahme einer Opferstellung gleichgestellt werden, sondern kann auch für eine Ermächtigung der Frau stehen.

Weiterhin rückt Mallan in ihrer Untersuchung die Bestrebungen des Mannes in den Vordergrund, die Frau zu verstehen, sie zu „durchschauen“, die Antwort auf die Frage zu finden: „What is it in all the world that women most desire?“ (ebd.: 28) Eine Frage, so Mallan, mit der sich seit ewigen Zeiten in sämtlichen sich mit dem Menschlichen befassenden Fachbereichen beschäftigt wird („popular culture, psychology, theology, philosophy, and literature“, ebd.). Die Tatsache, dass wir mittlerweile festgestellt haben, dass verschiedene Frauen auch verschiedene Dinge begehren, habe auch nicht zu einem Ende der Diskussion geführt, ganz im Gegenteil. Für Mallan liegt der Grund dafür in dem Umstand, dass die Antwort auf diese Frage als „the holy grail of masculinity’s quest for domination or

redemption“ (ebd.) gehandelt wird. Die Motivation, diesen „heiligen Gral“ zu finden, gründet also in zwei völlig gegensätzlichen Hoffnungen: Zum einen in der auf vollständige Unterwerfung des weiblichen Subjekts, zum anderen in der Hoffnung auf die Wiedergutmachung vergangener Fehlhandlungen.

Im Folgenden soll untersucht werden, wie all diese Aspekte der Liebesgeschichte in der zeitgenössischen KJL verarbeitet wird. Dafür werden drei Werke herangezogen, in welchen das Begehren des Protagonisten die die Handlung vorantreibende Kraft darstellt.

4.1.1 Kathrin Schrocke: *finding alex* (2006)

In Kathrin Schrockes Roman berichtet der 16-jährige Tobias von den Ereignissen, die sich von Beginn des zehnten Schuljahres im September bis zum März zutragen haben, und die er in seiner Rolle als rückblickender Ich-Erzähler immer noch zu verarbeiten scheint. Zu besagten Ereignissen zählen die Trennung seiner Eltern sowie die erste Begegnung mit seinem Objekt der Begierde, Ira, und deren mysteriösen Zwillingsbruder Alex. *finding alex* (FA) bietet sich aus zweierlei Gründen für eine Analyse mit Fokus auf Liebesbeziehungen an: Zum einen, weil auf den knapp 159 Seiten des Textes eine Reihe verschiedener Beziehungsproblematiken angesprochen werden, so die zwischen Mädchen und Jungen, die zwischen Eltern sowie die zwischen zwei Personen gleichen Geschlechts. Eng damit zusammenhängend werden die komplizierten Prozesse der Identitätsbildung präsentiert. Zum anderen, weil FA ein Roman ist, an dem besonders deutlich wird, weswegen es notwendig wird, verschiedene Ebenen der Ideologievermittlung zu unterscheiden. Durch das Aufgreifen verschiedener, in der zeitgenössischen Gesellschaft wichtiger Themen, versucht der Text all die richtigen Botschaften an seine Leserschaft zu vermitteln, wie etwa den Aufruf zu Toleranz und Aufrichtigkeit, scheitert darin aber letztlich auf Grund seiner Figurenkonzeption und der vom autodiegetischen Erzähler gesteuerten Figurencharakterisierung.

Als erstes sei erwähnt, dass die Figur des Protagonisten Tobias unübersehbar als diejenige Figur des Textes aufgebaut wird, welche die Norm- und Wertvorstellungen des intendierten, d.h. erwachsenen Lesers (vgl. Kapitel 3.4) zu bedienen sucht: Als Inbegriff des

„sensitive new man“ (SNM)⁵⁴ lebt dieser liebende Sohn mit seiner Mutter zusammen, die gerade von seinem Vater für eine jüngere Frau verlassen worden ist, kümmert sich um sie, und will, dass es ihr gut geht. Das Verhältnis der beiden scheint auf gegenseitiger Achtung zu gründen und so erinnert ihr Zusammenleben eher an eine Wohngemeinschaft, als an einen Mutter-Sohn-Haushalt (mehr hierzu in Kapitel 4.4). Anderen gegenüber zeigt er sich grundsätzlich respektvoll, ist freundlich und ehrlich. Auch mit Hinblick auf das andere Geschlecht verhält er sich dementsprechend: So verurteilt er bspw. die Entscheidung seines Vaters, die Familie für eine jüngere Frau zu verlassen und stellt sich demonstrativ auf die Seite seiner Mutter, er arbeitet kontinuierlich daran, Mädchen zu imponieren und scheint sich in ihrer Anwesenheit gar etwas eingeschüchtert zu fühlen, was sich in Romøren und Stephens' Beobachtung einreicht, dass Mädchen in modernen Jugendromanen für die männlichen Protagonisten „both objects of fascination and desire and objects of terror“ (Stephens und Romøren: 221) darstellen. Tobias' respektvollem Betragen Frauen gegenüber wird der Machismo und die Triebgesteuertheit seines besten Freundes Sven entgegengesetzt – Verhaltensweisen, die der Protagonist verachtet: „Manchmal nervte mich Sven, obwohl ich ihn mochte. Er musste immer übertreiben. Ficken und saufen, so einfach war das.“ (Schrocke: 25) Und an anderer Stelle heißt es: „Hast du sie endlich ordentlich ran-genommen?‘ Irgendeine Sicherung in meinem Kopf brannte durch. ‚Was soll der Scheiß? Kann man sich nicht normal mit dir unterhalten? [...] Ich kann das dumme Gelaber echt nicht mehr ab. Weiber, Weiber, Weiber.“ (ebd.: 126)

Während Jugendliche in FA also durchaus als sexuelle Wesen dargestellt werden, lässt es sich der Text doch nicht nehmen, einen Kommentar zu geben zur Unterscheidung zwischen richtigem und falschem Umgang mit sexuellem Begehren, wie besonders in der Gegenüberstellung des Protagonisten mit der Figur des soeben genannten Sven deutlich wird. Während Sven als ein von seinen Hormonen gesteuerter Jugendlicher beschrieben wird, der unfähig ist, seine Begierden unter Kontrolle zu halten (was u.a. dadurch nachdrücklich bekräftigt wird, dass er diese unter Alkoholeinfluss trotz seiner Heterosexualität von einem anderen Jungen befriedigen lässt, vgl. ebd.: 92ff.), wird Tobias in seiner Rolle als

⁵⁴ Vgl. Romøren und Stephens 2002, auch Kapitel 2.5: „[The SNM schema] includes such attributes as being: other-regarding in interpersonal relations; affectionate; well kempt, but unselfconscious about appearance; calm; self-possessed, but approachable; serious; polite; careful; attentive; supportive; considerate and respectful of the space and feelings of the (female) other; playful (as among equals); takes pleasure in female companionship; respects turn-taking in male-female conversations; artistic/creative (but also practical); idealistic.“

Figur mit Vorbildfunktion als junger Mann konzipiert, dessen Verständnis von Sexualität dem Bild entspricht, das Lynne Pearce nach das für die traditionelle Liebesgeschichte typische ist: Die sexuellen Handlungen zweier Liebenden werden dort durch ihre Einzigartigkeit, Exklusivität, Authentizität und Permanenz als Verbildlichung kultivierter Relationen gehandelt und erhalten durch die Gegenüberstellung mit solchen sexuellen Handlungen, deren einziger Zweck in der Erfüllung körperlicher Begierden liegt, gleichzeitig ihre positive Konnotation (vgl. Pearce: 525). Diesem Muster entsprechend konstruiert auch Tobias Sexualität als eine Art „Versiegelung“ der Liebe, mit der man verantwortungsbewusst und nicht allzu freigiebig umgehen sollte. So kommentiert er z.B. seine Erfahrung mit der Kusine seines Schwarmes: „Der Moment, als ich Britta unter das Hemd gefasst hatte, war geil gewesen. Aber es war einfach die falsche Frau. Und der falsche Augenblick.“ (Schrocke: 83) Diese Auslegung des Zusammenwirkens von Liebe und Sexualität reflektiert, so Pearce, eine Vorstellung, die so sehr in unseren Alltagsdiskursen verwoben ist, dass sie sie gar als „staple point of reference for any amount of postmodern ‘literary’ fiction and film“ (Pearce: 521) bezeichnet. Vor allem in ideologisch geladenen Werken werde diese Unterscheidung von rein körperlicher Sexualität als schlecht und Sexualität als Teil einer Liebesbeziehung als gut vorgenommen.

Sowohl die Vermutung, dass es sich bei dieser Figur um das jugendliche Idealbild des intendierten Lesers handelt, als auch Jacqueline Roses Hypothese, dass „children’s fiction builds an image of the child inside the book [...] in order to secure the child who is outside the book“ (Rose: 2), werden dadurch bekräftigt, dass in der Figur des Tobias auch die Signale gebündelt werden, die auf den abstrakten Leser schließen lassen, d.h. den vorgestellten idealen jungen Leser des Textes (vgl. Kapitel 3.4). Bereits auf den ersten Seiten des Buches werden Schlagwörter verwendet, durch die sich der Leser angesprochen und dazu animiert fühlen soll, sich mit dem Protagonisten zu identifizieren: So berichtet der Erzähler davon, wie sich seine Eltern über „die laute Musik aus [s]einem Zimmer, die ausgelatschten Turnschuhe und die Jungs, mit denen [er] abhing“ (Schrocke: 5) ärgerten, erzählt von seiner „Scheißangst, durch die Rollerprüfung zu fallen“ (ebd.), von der „Panik, das Schuljahr zu vermässeln“ (ebd.: 5f.) und beichtet auch seine „Angst, beim Sex schlappzumachen“ (ebd.: 6). Durch das Zusammenlegen des intendierten und des abstrakten Lesers sowie durch die Verwendung des Personalpronomens „du“ anstelle des neutraleren „man“ im Prolog der Erzählung (vgl. „Nur kapiertst du das vorher nicht. Weil du [...]“, ebd.), wird

dem „child who is outside the book“ eine Leseposition angeboten, die eine Identifikation mit dem Protagonisten und die letztliche Übernahme seiner Geisteshaltung begünstigt. An dieser Stelle soll an John Stephens' Warnung erinnert werden, dass dem Leser in solch einer Leseposition die Illusion gegeben werde, er habe den Text unter Kontrolle, während genau das Gegenteil der Fall sei und stattdessen er von den dem Text zugrundeliegenden Ideologien gelenkt würde (vgl. Stephens 1992: 68). Denkt man diesen Einwand weiter, muss man zu der Schlussfolgerung kommen, dass hierdurch verhindert wird, dass der fiktionale Text seine funktionale Dimension entfaltet. Statt den Leser dazu anzuregen, das Gelesene kritisch zu evaluieren, es in seine eigene Erfahrungswelt zu integrieren und es dort zu nutzen, um mögliche Defizite dieser extratextuellen Wirklichkeit zu entdecken, wird er so positioniert, dass er Tobias Denkweisen problemlos nachvollziehen kann und sie infolgedessen auch übernimmt.

Tobias Vorbildfunktion wird weiter ausgebaut, als seine Objektwahl auf Ira fällt, die den Prototyp des selbstbewussten, modernen Mädchens verkörpert, das keine Angst davor hat, anders zu sein und seine Meinung zu äußern, und insgesamt keinerlei Anstrengung unternimmt, in das altmodische, längst überholte Bild des braven Mädchens zu passen – altmodisch und längst überholt, da es, ganz dem Modell der „betonten Weiblichkeit“ (vgl. Connell 1987, Howson 2006) folgt, deren „compliance and accommodation of hegemonic masculinity's hegemonic principles“ (Howson: 66) diese Ausprägung von Weiblichkeit als „ideal“ platziert und eine „strong and well-defined alliance“ (ebd.) zur hegemonialen Männlichkeit etabliert. Nach mehreren Jahrzehnten feministischer Arbeit gilt dieses Frauenbild auf Grund seiner Komplizenschaft in der männlichen Unterdrückung der Frau als weniger wünschenswerte Ausformung von Weiblichkeit. Mit Ira wird ein Mädchen in die Erzählung eingeführt, das dieses konventionelle Frauenbild ablehnt. Bereits auf den ersten Seiten des Textes wird dem Leser ausführlich vermittelt, wie besonders Ira ist: „Ira bemerkte ich sofort. [...] dieses kantige Gesicht, diese hohen Wangen. Und klar, die dunklen Augen mit dem dicken schwarzen Lidstrich. [...] Dann der Name: Ira, ziemlich abgefahren“. Sie hat nicht „so einen Kacknamen wie Elke oder Sabine“ (Schrocke: 7), sie ist „ungewöhnlich“ (ebd.), „ein ganz ausgefallenes Gesamtkunstwerk.“ (ebd.: 8) Weiter erfahren wir, dass sie „demonstrativ [ausstrahlte]: Leckt mich doch alle am Arsch.“ (ebd.: 12) Diese Art, so der Erzähler, habe „etwas Provokantes, ja fast Skandalöses an sich“ (ebd.). Sie „kann Romantik nicht ausstehen“, steht auf Horrorfilme (ebd.: 24) und übt harte Kritik an ihren „spie-

ßig[en]“ (ebd.: 14) Eltern, vor allem hinsichtlich der traditionellen Aufmachung ihrer Partnerschaft: „Mein Vater ist ein Versager [...]. Aber meine Mutter ist seelisch von ihm abhängig. Oder sexuell? [...] Mein Vater ist Arzt [...]. Meine Mutter war Krankenschwester. Das ist so spießig. Welche Frau lässt sich heutzutage noch von ihrem Vorgesetzten flachlegen?“ (ebd.) Durch ihre Ablehnung von Romantikfilmen und den darin präsentierten, traditionellen Vorstellungen von Liebe, Männlichkeit und Weiblichkeit, sowie durch die Kritik an der Beziehung ihrer Eltern, grenzt sie sich explizit von dieser antiquierten Form von Weiblichkeit ab, die sich sowohl auf professioneller wie auf privater Ebene dem Mann unterstellt, und auch von dem damit einhergehenden Beziehungsmuster, demgemäß der Mann für die Arbeit außerhalb des Hauses verantwortlich ist, und die Frau sich all der Arbeit annimmt, die innerhalb des Familienheimes anfällt. Ira verkörpert den Typ Frau, der gewöhnliche Weiblichkeitsmuster zu dekonstruieren versucht und schafft dabei für sich als Alternative eine von diesen Mustern abweichende, individuelle Identität, ohne dabei jedoch speziell „männliche“ Attribute zu übernehmen. Gepaart mit ihren Perücken, die sie immerzu trägt, um ihr echtes Haar zu verdecken, wird sie, wie der Erzähler es ausdrückt, zu „ein[em] ganz ausgefallene[n] Gesamtkunstwerk“, das sich den gesellschaftlichen Vorgaben zu entziehen versucht und dabei eine beinahe geschlechtsneutrale Figur kreiert.

Die Figur der Ira ist unübersehbar als „Typ“ (nach Pfister, vgl. Kapitel 3.5) konzipiert ist und darf somit als Repräsentantin einer aktuellen gesellschaftlichen Kategorie verstanden werden. In Connells Modell der Genderhierarchie würde dies wohl die Kategorie der ambivalenten Weiblichkeit sein, der „mass of women who can neither accept nor reject holistically the current dominative hegemonic principles and [...] the position those construct for women.“ (Howson: 68) Ira gehört somit zu der großen Gruppe moderner Frauen, die sich weder völlig auf die Seite des Mannes, noch auf die der radikalen Feministinnen stellen wollen. Diese Gruppe steht für einen Frauentyp, der sich durch die Bereitschaft auszeichnet, „[to] always incorporate compliance, *resistance* and cooperation, thus producing a broad heterogeneous gender type.“ (ebd., Hervorhebung im Original) Dass die Objektwahl des Protagonisten gerade auf sie fällt, betont (in Kombination mit seiner Missbilligung des sexistischen Verhaltens seines Freundes Sven, der Frauen offenbar ausschließlich als Objekte betrachtet) seine Positionierung auf der „richtigen“ Seite, in diesem Fall auf der Seite der Frau. Dass diese Seite als die „richtige“ impliziert wird, erlaubt gleichzeitig, das Bild des intendierten Lesers zu erweitern, da hierbei offenbar versucht wird, bestimmte

seiner (angenommenen) Erwartungen zu bedienen. Wie in Kapiteln 2.4 und 2.5 der vorliegenden Arbeit dargelegt, ist das Hauptanliegen des feministischen und später des allgemeinen offiziellen Diskurses lange Zeit gewesen, das (ehemalige) Opfer Frau zu befähigen. Demgemäß wurden neue Männer- und Frauenbilder propagiert, als Ideale galten und gelten immer noch die starke Frau und der sie unterstützende Mann, der als Bestätigung seiner Männlichkeit *nicht* der Unterwerfung der Frau bedarf. Diesen Idealvorstellungen wird mit der Einführung von Ira als Tobias' Objekt der Begierde entgegentreten versucht.

Wäre da nicht die zweite, die versteckte Ebene ideologischer Vermittlung: Wirft man einen gründlichen Blick auf die Attribute, die der Erzähler Iras Person und ihrem Verhalten zuschreibt, stellt man schnell fest, dass das Bild, das von diesem besonderen, einzigartigen, tollen Mädchen vermittelt wird, negativer ist als sich dem Leser bei der ersten Lektüre des Textes erschließt. Iras Verhalten wird als „schroff, beinahe unhöflich“ (Schrocke: 13) bezeichnet, direkt durch den Erzähler und auch durch ihre eigenen (durch den Erzähler paraphrasierten) Aussagen, wie etwa: „Erzähl mal was von dir, aber langweile mich nicht“ (ebd.). Was auch immer sie tut, sie tut es „abfällig“ (ebd.: 15), „skeptisch“, „lustlos“ (ebd.: 16), „nüchtern“ (ebd.: 19), „völlig desinteressiert“ (ebd.: 38), „gleichgültig“ (ebd.: 42), wahlweise „eingeschnappt“ oder beleidigt“ (ebd.: 77), schüttelt über Dinge den Kopf oder verzieht ihr Gesicht (vgl. ebd.: 16). Auch durch die Reaktion von Tobias' Mutter auf Ira wird das Bild des Mädchens weiter negativisiert: „Ein gesundes Mädchen mit Perücke! Die braucht mal dringend eine Therapie“, und weiter: „Sie ist neu in der Stadt und sucht Kontakt.“ – „Kontakt mit deiner Matratze.“ (ebd.: 21) Sie wird nicht nur als nicht ganz zurechnungsfähig bzw. nicht „normal“ markiert, sondern auch als sexuell freizügiges Mädchen – ein traditionell mit negativen Bedeutungen belegter Typus, der – wie in der Aussage von Tobias' Mutter illustriert – oft mit psychischen Störungen bzw. Wahnsinn assoziiert wird (so etwa im exklusiv weiblichen Krankheitsbild der Nymphomanie).

Das schlechte Bild, das von ihr gezeichnet wird, setzt sich fort in den Momenten, in denen sie „nett“ ist und „mit schmeichelndem Unterton“ (ebd.: 26) mit dem Protagonisten redet, denn dabei handelt es sich ausschließlich um Situationen, in denen sie die Freundschaft zu ihm zu ihrem eigenen Vorteil zu nutzen sucht (so stellt sie ihn bspw. ihrer Familie vor, um deren Sorgen entgegenzuwirken, dass sie in ihrer neuen Heimat keinen Anschluss findet, vgl. ebd.). Zudem ist sie unehrlich und hält nichts davon, sich an Regeln zu halten: „Mein Vater fälscht mir ein Zeugnis. Praktikum im Krankenhaus. [...] Ich bin

doch nicht vollkommen durchgeknallt.“ (ebd.: 46) Zusätzlich scheint sie völlig egozentrisch zu sein und interpretiert das feminine Aussehen ihres Zwillingsbruders Alex, indem sie meint, er wolle „einfach so sein wie [sie]“ (ebd.: 37), und später noch einmal beschwert sie sich, dass er sie ja „immer so beneidet [habe]“ (ebd.: 119). Durch die Kritik an seinem Objekt der Begierde unterstreicht der Erzähler gleichzeitig seine eigene Anständigkeit, so z.B. als er ihre Eltern kennenlernt und feststellt, dass das „[n]ette Leute“ (ebd.: 33) seien, und anmerkt, dass er sich frage, „wie Ira darauf kam, so abfällig über sie zu reden.“ (ebd.) Die etwas weiter oben dargelegte Kritik, die Ira an ihren Eltern äußert, wird somit negiert, und man ist versucht, Iras Aussagen und ihre gesamte Person als inhaltslose Parodie des feministischen Diskurses zu lesen. Nimmt man allerdings dieses widersprüchliche Bild, das von Ira gezeichnet wird, um den Erzähler näher zu untersuchen, entlarvt man letzten Endes nicht etwa den machohaften Sven oder den Vater des Protagonisten als den wahren „Frau-enfeind“ der Erzählung, sondern den Protagonisten selbst, d.h. diejenige Figur des Textes, die als Idealbild des Jugendlichen aufzubauen versucht wird, die sich im tagtäglichen Kampf auf die Seiten der Frauen zu stellen und starke Frauen zu bewundern scheint. Spätestens in der Passage, in der Ira ihn nach der gemeinsamen Silvesterparty darauf hinweist, dass er ihre Kusine Britta „leicht hätte haben können“ (vgl. ebd.: 111), wird deutlich, dass seine Wut nicht nur auf Ira zielt, sondern generell auf die (moderne) Frau: „Leicht zu haben? Ich fragte mich, wer darauf kam, dass Männer miese Typen waren. Soweit ich das beurteilen konnte, waren es Frauen, die aus der Liebe eine Treibjagd machten. Die Vokabeln wie ‚ficken‘ benutzten und Magazine kauften, in denen die Vorteile der ehemaligen Liebhaber gepriesen wurden.“ (ebd.) In der Frustration, welcher der Erzähler hier Ausdruck verleiht, wird auf das in Kapiteln 2.4 und 2.5 angesprochene Dilemma des modernen Mannes aufmerksam gemacht, das angesichts der widersprüchlichen Anforderungen entsteht, die seitens der Gesellschaft (in vorliegendem Fall hauptsächlich seitens der Frauenwelt) an ihn gestellt werden. So wird einerseits von ihm erwartet, dass er sich, wie Tobias, unter Kontrolle zu halten weiß, sich nicht von seinen Trieben leiten lässt und Frauen nicht objektiviert, andererseits wird ihm jedoch nahegelegt, dass er als richtiger Mann genau dies tun sollte. Gleichzeitig wird hier auf die fragwürdige (feministische) Praxis verwiesen, die Probleme der Geschlechterordnung durch die Einleitung eines Rollentausches lösen zu wollen. Während die Männer dazu animiert werden, sexuell weniger aggressiv zu handeln und Frauen nicht zu objektivieren, beginnen letztere genau dies zu tun. Wie schon von

Beverly Pennell (vgl. Kapitel 2.5) herausgestellt, trägt dies keineswegs dazu bei, die nach patriarchalischen Prinzipien festgelegte binäre Aufteilung der Geschlechterhierarchie aufzubrechen, sondern begünstigt viel eher deren Aufrechterhaltung.

Geht man noch einmal im Text zurück und wirft auch auf die Art und Weise einen genaueren Blick, wie er die anderen weiblichen Figuren im Text konstruiert, selbst die, die so konzipiert zu sein scheinen, dass sie vom Leser als Sympathieträger erkannt werden, stößt man auf weitere, beiläufig geäußerte Bemerkungen des Erzählers, die sich als (subtile) Kritik an jenen Frauenfiguren erweisen, jedoch bei der ersten Lektüre des Textes leicht überlesen werden können. So verhält es sich z.B. im Falle von Dirka, die er ob ihrer Selbstsicherheit und ihres unkonventionellen Lebensstils zu bewundern und tatsächlich zu mögen scheint. So bemerkt er an einer Stelle, dass die Chemie zwischen ihnen beiden stimme, und dass er gut mit ihr reden könne (vgl. ebd.: 100f.). Sie zeigt zudem aufrichtiges Interesse für ihn, behandelt ihn nicht wie ein Kind und ist sogar die Erste, die ihn fragt, wie es eigentlich ihm mit der Trennung seiner Eltern geht (vgl. ebd.: 102). Auch im Gespräch mit seiner Mutter bemerkt der Protagonist etwas später, dass er Dirka „wirklich nett“ (ebd.: 107) fände, und auch, dass er mit ihr telefoniert und sie zuhause besucht, darf als Signal gesehen werden, dass sie auf Seite der „guten“ Figuren zu platzieren ist. Und doch stößt man bei einer aufmerksameren Lektüre auf Momente, in denen diese positiv aufgebaute Figur durch den Erzähler wieder reduziert wird: So erfährt der Leser, dass sie „ständig von ihrem Exfreund [rede]. Es [sei] fast zwanghaft, wie sie jedes Thema auf ihn brachte.“ (ebd.: 99) Etwas später erhalten wir die Information, dass sie „vor einem halben Jahr geheiratet [habe]“ (ebd.: 104), was der Erzähler wenig später kommentiert mit: „Ich fragte mich, ob Dirkas Mann auch ständig Geschichten über den Ehemaligen anhören musste.“ (ebd.: 105) Ihr Status als selbstbewusste, unabhängige Frau, die behauptet, sie sei nur „wegen dem Job hergezogen“ (ebd.: 99), wird einige Seiten später in folgender Unterredung zwischen Tobias und seiner Mutter vollends aufgehoben:

„Ich hatte ziemlich Glück mit ihr. Jemand mit ihren Fähigkeiten in einer Kleinstadt! Wahrscheinlich hätte sie jeden Job haben können!“ [...]
„Warum ist sie überhaupt hierher gezogen?“ [...]
„Keine Ahnung. Hat was mit ihrem Exfreund zu tun. Irgendwie kommt sie nicht von ihm los.““ (ebd.: 107)

Der Eindruck, der von der Figur der Dirka zurück bleibt, ist das Bild einer Frau, die von einem Mann emotional abhängig ist, den sie nicht mehr haben kann, und sich, um diese Tatsache zu verschleiern, in die Ehe mit einem anderen gestürzt hat. Was dies nahelegt ist, dass sich Dirka im Versuch als starke, unabhängige Frau aufzutreten gezwungen sieht, ihre wahren Gefühle, gar ihre wahre Identität zu verleugnen. All das, wofür Tobias sie bewundert, erweist sich als Teil einer Rolle, die sie spielt. Damit lässt sich Dirka, wie auch Ira, als Figur identifizieren, anhand derer gängige feministische Praktiken nicht etwa als befreiend und ermächtigend, sondern als restriktiv offengelegt werden, und somit nicht etwa untermauert, sondern viel mehr hinterfragt werden.

Ähnlich verhält es sich mit der Darstellung von Tobias' Mutter, die augenscheinlich als die gute, an der Scheidung seiner Eltern unschuldige Partei präsentiert wird, als „Opfer“ seines Vaters, der sich dafür entschieden hat, die Familie zu verlassen, um mit einer jüngeren Frau, die der Erzähler als „Inbegriff einer dummen, blonden Pute“ (ebd.: 101) bezeichnet, eine neue zu gründen. Bruchstückhaft werden dem Leser jedoch Informationen gegeben, die die Mutter als in Wirklichkeit (mit)schuldig kennzeichnen: So wird ihr indirekt ein Hang zur Hysterie zugeschrieben („eine Spur Hysterie schwang in ihrer Stimme mit.“, ebd.: 57; „Ihre Stimme überschlug sich und zitterte leicht.“, ebd.: 58) und durch eine nur nebenbei erzählte Erinnerung des Erzählers kommt heraus, dass sie keine weiteren Kinder mehr haben wollte und sich daher „die Eileiter abklemmen lassen“ (ebd.: 44) hat. Es wird der Eindruck erweckt, als sei dies nicht ganz im Einvernehmen mit ihrem Ehemann geschehen und so ist man geneigt zu dem Schluss zu kommen, dass sich dieser möglicherweise nicht von ihr getrennt hätte, hätte sie nur nicht diesen eigenwilligen Schritt unternommen. Auch die Geschichte über seinen Vater, der sich laut Aussage seiner Mutter und deren Schwester am Tag von Tobias Geburt lieber zugetrunken habe, als ihn im Kreißsaal in Empfang zu nehmen, verliert ihre Wirkung durch die Bemerkung des Erzählers, er habe sie „schon tausendmal gehört.“ (ebd.: 60) Dies stellt vielmehr die beiden Frauen in ein schlechtes Licht und wirft die Frage auf, weswegen diese nun lange Zeit zurückliegende Geschichte immer wieder herausgegraben wird. Was hier angedeutet wird, ist, dass der Vater womöglich gar nicht so furchtbar ist wie im Text augenscheinlich darzustellen versucht wird, und man ist geneigt sich zu wundern, ob dieser Vorfall sich damals auch tatsächlich so zugetragen hat, oder ob durch die Neigung der Frauen zu dramatisieren genau dies getan werde. Zum anderen wird anhand dieser Geschichte die von Beverly Pennell (vgl. Kapitel

2.5) erwähnte feministische Praxis zur Schau gestellt, den Mann zu „dämonisieren“ und ihn als Quelle allen Übels und, wie im vorliegenden Fall, den Grund für die eigene Unzufriedenheit zu identifizieren, ob berechtigt oder nicht.

Die einzige Figur, die im Bericht des Erzählers ausnahmslos gut wegkommt, ist Iras androgyner Zwillingsbruder Alex, der letzten Endes Iras Position als Tobias' Objekt der Begierde einnimmt. Zwar äußert der Protagonist seine Befremdung über diesen Jungen, der sich „als Kind zu Fasching immer als Prinzessin verkleiden [wollte]“ (ebd.: 34), und fragt Ira z.B., ob ihr Bruder ein „Freak“ (ebd.: 35) sei, doch verhält er sich den gesamten Rest des Textes hindurch respektvoll gegenüber dieser Figur und bleibt auf Abstand zu den teilweise herablassenden Kommentaren anderer Romanfiguren. So gibt der Erzähler bspw. die Bemerkung der Mutter von Ira und Alex, dass letzterer sich einfach mal die Haare abschneiden sollte, um endlich nicht mehr mit einem Mädchen verwechselt zu werden, oder die Witzelei des Vaters, dass er ja „als Prinzessin verkleidet zur Musterung“ gehen könnte, wieder, ohne sich dem leichtfertigen Umgang mit Alex' Androgynität anzuschließen. Durch Kommentare wie „[e]s lag nicht an den Haaren. Es war... etwas anderes. Mich wunderte, wie Ira und ihre Eltern so blind sein konnten“ (ebd.: 34) stellt der Erzähler seine eigene Feinfühligkeit unter Beweis. Und der Versuch, die abfällig wirkende Äußerung von Iras Kusine Jasmin, dass Alex womöglich schwul sei, dadurch zu normalisieren, dass er das Beispiel des Travestiekünstlers Olaf heranzieht, der obwohl er als Teil seiner Vorstellung Frauenkleider trage, „[g]anz normal“ (ebd.: 79) sei, darf als Bemühung des Erzählers betrachtet werden, seine tolerante Gesinnung unter Beweis zu stellen. Die positive Begegnung des Protagonisten mit dem „queeren“ Alex sowie sein letztendliches Eingeständnis, dass er mehr für ihn empfindet als nur Freundschaft, stellen einen Aufruf zu Toleranz und Vorurteilsfreiheit dar sowie zur Akzeptanz von Gefühlen, die der Norm widersprechen mögen. Dies bildet offensichtlich einen Teil der Botschaft, die explizit, d.h. auf der ersten ideologischen Ebene des Textes zu vermitteln versucht wird, auf der sich laut Hollindale „new ideas, non-conformist or revolutionary attitudes“ finden lassen, sowie „efforts to change imaginative awareness in line with contemporary social criticism“ (Hollindale: 4). Richtet man den Fokus beim erneuten Lesen des Textes auf die Wortwahl, die der Erzähler für die Beschreibung dieser als queer konzipierten Figur trifft, wird das subversive Potenzial dieser Botschaft jedoch deutlich abgeschwächt.

Der Erzähler beschreibt Alex als „geschmeidig“ und „sexy“ (Schrocke: 30), sein Anblick ruft bei Tobias das Bild einer nackten Frau auf (vgl. ebd.). Sein „Gesicht wirkte etwas weicher als das von Ira“ (ebd.), die „Haut an [seinem] Nacken glänzte“, er strahlt „Sexappeal“ (ebd.: 32) aus. Seine Hände bezeichnet der Erzähler als „weich[e] Cellistinnenhände“ (ebd.: 85), und etwas später im Text beschreibt er die „Sprenkel in seiner Iris. Gelbe Tuschespritzer. Als wäre ein Stern explodiert.“ (ebd.: 142) Tatsächlich rufen sämtliche Worte, die er für die Beschreibung von Alex verwendet, das Bild eines Mädchens auf. Kein einziges Mal werden Alex im Text Attribute zugeschrieben, die nicht mit Weiblichkeit verknüpft sind, und so wird bspw. darauf verzichtet, jemals seine Stimme näher zu beschreiben, deren Tönung womöglich Männlichkeit evozieren könnte. Dementsprechend wird auch das Bild, das sich der Leser von dieser Figur macht, von Anbeginn nicht etwa das eines androgynen Zwischenwesens sein, sondern das eines Mädchens. Dass eines von Alex' bevorzugten Kleidungsstücken ein Kimono ist, den die Mutter des Protagonisten an einer Stelle als Berufskleidung japanischer „Edelhuren“ (ebd.: 57) bezeichnet, dass sein Parfüm wie „[e]ine Mischung aus Vanille und Jasmin“ (ebd.: 84) riecht, er sich die Wimpern tuscht (vgl. ebd.: 143) und dass er „Haarschmuck“ trägt, den der Erzähler als „hübsch“ (ebd.: 138) bezeichnet, bestärkt dieses Bild und trägt dazu bei, dass es den gesamten Text hindurch aufrecht erhalten wird.

Im letzten Kapitel des Romans wird Alex vollends zum Mädchen. Alles, was laut Bericht des Erzählers für diese endgültige Verwandlung nötig gewesen ist, war ein bisschen Lippenstift, eine neue Frisur und ein Pullover aus der Damenkollektion. „Jetzt sah er wirklich aus wie eine Frau. Ein Mädchen.“ (ebd.: 152) Der rote Mund „wirkte voll. Ausdruckstark“ und lächelte „[e]in Mädchenlächeln“ (ebd.: 153), und so beginnt der Erzähler letztlich, für Alex weibliche Pronomen zu verwenden (ab ebd.: 156). Doch es reicht nicht, dass dieser Junge aussieht, als sei er als Mädchen geboren, als habe er keinerlei männliche Erkennungsmerkmale. Der Erzähler betont auf den letzten Seiten des Buches mehrere Male, was für ein unglaublich hübsches Mädchen er zudem darstellte. So bringt diese „attraktive, junge, selbstbewusste Frau“ (ebd.: 154), nicht nur Männer auf der Straße dazu, den Kopf nach ihr umzudrehen („Ein Paar lief vorüber, und der Mann drehte sich nach Alex um“, ebd.: 155) und ihr „anerkennend“ nachzupfeifen (ebd.: 157), sondern beeindruckt auch Tobias' besten Freund Sven, der dessen Auftritt mit Alex kommentiert mit: „Wow. Alter. Respekt. [...] Alter, sie hat kaum Titten, aber mir fallen gleich die Augen aus dem Hirn. [...]“

Wo hast du die Hammerbraut her?“ (ebd.: 157f.). Damit ist der „Gewinner“ des Romans, Alex, weder androgyn, noch queer, sondern repräsentiert letzten Endes nichts anderes als die im feministischen Diskurs so sehr kritisierte betonte Weiblichkeit. Seine männliche Identität geht vollkommen unter, es wirkt fast wie die von Reynolds erwähnte „female makeover narrative“ (vgl. Kapitel 2.5) – das hässliche (in diesem Fall männliche) Entlein wird zum schönen, femininen Schwan. Was dadurch hier implizit mitschwingt, ist die Assoziation „richtiger“, will heißen vollendeter Weiblichkeit mit äußerlicher Schönheit. Tatsächlich herrscht in der gesamten Erzählung, die von einer Bewertungsinstanz als „subtiler, psychologisch feinsinniger Jugendroman“ (*Die Besten 7 Bücher für junge Leser*, Bestenliste Oktober 2006) bezeichnet wurde, solch eine Konzentration auf Äußerlichkeiten, dass für eine intensive Ausleuchtung der inneren Vorgänge der Figuren kaum Raum gelassen wird, wodurch verhindert wird, dass auch nur eine einzige der Romanfiguren eine tiefgehende Entwicklung durchläuft. Allein die endliche Objektwahl des Protagonisten impliziert, dass dieser eine Art Entwicklung durchlaufen hat. Wider Erwarten besteht diese jedoch nicht in der Öffnung der Geisteshaltung des Protagonisten, sondern in dessen Akzeptanz seiner „wahren Identität“ als Vertreter des Prinzips hegemonialer Männlichkeit und der Aufgabe des Versuchs, ein SNM zu sein.

In FA werden sämtliche (biologisch) weibliche Figuren abgewertet, indem sie als „Gesamtkunstwerk[e]“ (ebd.: 8), als unechte Fälschungen gezeichnet werden, als Individuen, die ständig eine Maske tragen. Das bezieht sich nicht nur auf Ira und ihre Perücken, sondern auch auf Dirka mit ihrem Permanent-Make-up („Ihre Lippen irritierten mich. Permanent-Make-up. Der ganze Mund sah aus wie gemalt“, ebd.: 69), und ihren „schwarz gefärbten Locken“ (ebd.: 101). Auch ihre Getränkeauswahl scheint Tobias für aufgesetzt zu halten: „Bier. Das Getränk passte irgendwie nicht zu ihr. Eher ein Piccolo oder ein Cocktail.“ (ebd.: 100) Obwohl sie in der Erzählung oberflächlich als eine der „moralisch guten“ Figuren aufgebaut wird, untergräbt der Erzähler sie, indem er durchscheinen lässt, dass ihr cooles, unkonventionelles Auftreten nur Teil einer Rolle ist, die sie spielt. Interessant ist auch, dass die Figur, welche am ehesten als Fälschung bezeichnet werden könnte, nämlich Alex, dennoch so gut wegkommt. Alex ist zwar keine biologische Frau, stellt jedoch mit seiner Betonung äußerer Schönheit und dadurch, dass er sich freiwillig als Objekt für den männlichen Betrachter (hier: Tobias) anbietet, ein Vorzeigexemplar betonter Weiblichkeit dar.

Der Weiblichkeit also, die sich dem Mann freiwillig unterstellt und seine Herrschaft über die Frau durch ihre Komplizenschaft unterstützt. Aus diesen Gründen bietet sich Alex als das perfekte Objekt der Begierde an für einen Protagonisten, den der Umgang mit der modernen Frau nicht nur immens einzuschüchtern scheint, sondern auch maßlos überfordert.

Während also eine der (versteckten) Intentionen des Textes zu sein scheint, antiquierte, patriarchalische Muster zu stärken, die Gefahr laufen, verloren zu gehen, darf dennoch nicht übersehen werden, dass in der Kritik, die in FA an der Einzelperson geübt wird, gleichzeitig eine Kritik an der gesamten feministischen Praxis geäußert wird: Indem vorgeführt wird, wie restriktiv auch die neuen Rollen sind, die Frauen angeboten werden, wird aufgezeigt, wie wenig die feministischen Bemühungen der vergangenen Jahrzehnte, die Geschlechterhierarchie neu zu ordnen, gefruchtet haben. Wie bereits erwähnt, ist diese samt ihrer binären Prinzipien durch die dabei angewandten Praktiken letztlich nur bestärkt worden. Sowohl Mann, als auch Frau sind weiterhin verpflichtet, an gesellschaftlichen Erwartungen normierte Rollen zu erfüllen, das einzige, das sich geändert hat, ist die Beschaffenheit der jeweiligen Rolle (sensibler Mann, der seine Aggressivität zu zügeln weiß vs. starke Frau, die ihre wahren Gefühle verbergen muss, um nicht als Vertreterin „antiquierter Weiblichkeit“ und damit Gegnerin der weibliche Emanzipation zu gelten). Angesichts der eingangs erwähnten Leserpositionierung, muss allerdings leider bezweifelt werden, dass der Leser die Botschaft des Textes auf diese letzte Weise entschlüsselt. Viel eher wird er mit Abschluss des Leseaktes die Perspektive des Erzählers/Protagonisten übernommen und damit weniger das (gut versteckte) subversive Potenzial des Textes entdeckt und für sich genutzt haben.

4.1.2 Meg Rosoff: *Damals, das Meer* (2009 [2007])

Auch Meg Rosoffs Roman thematisiert eine von der Norm abweichende Liebe, hier jedoch entpuppt sich das männliche Objekt der Begierde des Protagonisten letzten Endes als Mädchen. Die Erzählung unterscheidet sich weiterhin sowohl was den Rahmen der Handlung betrifft, als auch was die Erzählsituation angeht stark von dem gerade besprochenen FA. Die Geschichte, die in *Damals, das Meer* (DDM) erzählt wird, spielt sich nicht nur in der Vergangenheit ab (nämlich im Jahre 1962), sondern ist auch um ein Jungeninternat herum zentriert, einem Ort also, der traditionell das beherbergt, was man nach Lipman-Blumen

(1976) als *homosoziale Männergemeinschaft* bezeichnen kann.⁵⁵ Daher hätte die Besprechung dieses Romans auch gut in Kapitel 4.3 passen können, in dem die Aushandlung von Männlichkeit in Peergroups untersucht werden soll. Da es sich letztlich aber doch um eine Liebesgeschichte handelt, die zudem einen neuen Aspekt in die Diskussion einführt (nämlich den Wunsch, durch die Aneignung des Liebesobjekts zu diesem zu werden), wurde sich dafür entschieden, sie in das vorliegende Kapitel zu integrieren.

Die Erzählsituation in *DDM* ist dadurch geprägt, dass der Erzähler der Geschichte der mittlerweile 100-jährige damalige Protagonist ist, der rückblickend aus der Zukunft berichtet, nämlich aus dem Jahre 2046. Wir haben es hier also nicht mit einem jugendlichen Erzähler zu tun, sondern mit einem explizit als erwachsen, gar greis, bestimmten, der gut 84 Jahre gehabt hat, um die Ereignisse seiner Jugend zu verarbeiten, zu interpretieren, zu verstehen. Dies bedeutet, dass er mit genügend Distanz auf das Geschehene, auf sein jugendliches Ich und seine damaligen Handlungen blicken kann, um diese noch während des Erzählvorgangs kritisch zu evaluieren und „mit einer Art herablassender oder ironischer Überlegenheit“ (Genette 1999: 181), wie Gérard Genette es formuliert, wiederzugeben. Diese Distanz wird augenscheinlich dadurch zu überbrücken versucht, dass im Prolog des Romans der Eindruck erweckt wird, der erwachsene Erzähler würde seine Geschichte aus Sicht des erzählten bzw. erlebenden Ichs berichten. So heißt es: „Heute, wie an den meisten andren Tagen, ist es das Jahr 1962. Das Jahr, in dem ich die Liebe entdeckte. Ich bin wieder sechzehn.“ (Rosoff: 5) Obwohl dadurch der Anschein erweckt wird, es würde dem Leser ein junger Fokalisator als Identifikationspunkt angeboten, wird ihm eine vollständige Identifikation mit einem solchen immer wieder negiert. Dies liegt primär am extrem anwesenden erwachsenen Erzähler, der es nicht schafft, sich hinter dem jugendlichen Fokalisator zu verstecken, und die gesamte Geschichte hindurch immer wieder mit der jugendlichen Perspektive bricht. Dies tut er zum einen dadurch, dass er in seinem Bericht von Anfang bis Ende den eingangs erwähnten Ton herablassender bzw. ironischer Überlegenheit beibehält, was besonders im herablassenden Umgang mit seinem jugendlichen Ich deutlich wird, das er in seinen negativen, wenn auch humoristischen Beschreibungen fast als Paro-

⁵⁵ Von solchen homosozialen Männergemeinschaften werden Frauen bzw. Mädchen sowohl physisch durch die Abgrenzung eines bestimmten geographischen Raumes, als auch in einer symbolischen Dimension ausgeschlossen, indem ihnen durch die Zutrittsverweigerung auch der Zugang zu wichtigen Bereichen der sozialen Welt verweigert wird, in vorliegendem Falle zur schulischen Bildung und der damit einhergehenden symbolischen Macht. Mehr hierzu in Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit.

die des pubertären Schuljungen kreiert. Zum anderen tut sich der greise Erzähler anhand von Kommentaren wie „obwohl mich meine Erinnerung vielleicht täuscht“ (ebd.: 17) oder „sofern ich die Geschichte nicht umgeschrieben habe“ (ebd.: 56) hervor, die nicht nur auf sein tatsächliches Alter und mögliche Unstimmigkeiten in seinem Bericht verweisen, sondern auch den Blick des Lesers von der eigentlichen Geschichte weg- und auf die Figur des Erzählers und dessen (scheinbar nie überwundenen) Existenzkrise hinlenken. Gleichzeitig wird mit solchen Anmerkungen ein intradiegetischer narrativer Adressat geschaffen, der für zusätzliche Distanz zwischen Leser und Erzählung sorgt (vgl. Genette 1994: 186f.). Durch die Abwesenheit eines Identifikationsangebots innerhalb der Diegese wird er so auf eine Außenposition gesetzt, die ihm einen beinahe objektiven Blick auf das Erzählte und insbesondere den Erzähler ermöglicht. Die Kombination dieser Außenposition mit der Distanz, die durch den erwachsenen Erzähler und die Platzierung der Handlung in der Vergangenheit (1962) geschaffen wird, bestimmen die Erzählsituation in *DDM* als geradezu ideal, um eine Entpragmatisierung des Textes einzuleiten und so zu ermöglichen, dass der Text seine funktionale Dimension voll entfaltet.

An dieser Stelle könnte ein möglicher Einwand sein, dass der Text den Leser nicht nur auf eine distanzierte Außenposition setzt, sondern vor allem den jungen Leser gleichzeitig auch entfremdet. Dies würde verhindern, dass der Leser sich auf den Text einlässt, der Kommunikationsakt würde scheitern und das Wirkungspotenzial des Textes somit annulliert werden. Dem wird jedoch bereits auf den ersten Seiten des Textes dadurch entgegengewirkt, dass verschiedene Signale für den abstrakten Leser gesetzt werden, die dieser vorgestellte junge Leser als Bestandteile seiner eigenen Lebenswelt erkennen soll. Somit wird sichergestellt, dass er zwar auf einer Außenposition bleibt, gleichzeitig aber durch den Miteinbezug seiner eigenen Erfahrungswelt Zugang zum Text erhält. So können verschiedene der Schwierigkeiten, mit denen sich der junge Protagonist konfrontiert sieht, als Hinweise auf den abstrakten Leser gesehen werden, da sie als zeitlose Probleme der Jugend festgemacht werden können, die auch der zeitgenössische junge Leser des 21. Jahrhunderts als solche wiedererkennen soll. Zu diesen Problemen gehören immense Selbstzweifel („ein elende[r] Versager von einem Sohn“, Rosoff: 8), die Ansprüche des Mannseins („Ich kam ja schon als Junge nicht zurecht“, ebd.) und die Erfüllung der damit verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen mit Hinblick auf seine zukünftige Rolle als „nützliches Mitglied der Gesellschaft“ (ebd.). Als Konsequenz des immensen Drucks, der durch diese Anforde-

rungen auf dem Protagonisten lastet, wird seine Sehnsucht nach Autonomie und danach, dem restriktiven sozialen Kontext, dem er entstammt, zu entfliehen, präsentiert.

All dies kommt erst richtig zum Ausdruck in der Gegenüberstellung des Protagonisten mit seinem Objekt der Begierde, dem einsiedlerischen Finn. Die Etablierung seiner eigenen, beengenden Lebenswelt und damit der Zivilisation als negativ und Finns natürlicher Lebenswelt als ermächtigendem Freiraum und damit positivem Gegenstück, wird durch die bildhafte Beschreibung und Kontrastierung der beiden Lebensräume erreicht. So zeichnet sich die Internatsanlage St Oswald laut Erzähler durch „düstere viktorianische Gebäude“ (ebd.: 7) aus, die „frappierende Ähnlichkeit mit einem Gefängnis“ aufweisen, dessen Fenster aus „braune[m] Glas“ und dessen „Leichtbetonwände“ als „Höhepunkt der hässlichen, unfreundlichen Architekturbewegung“ bezeichnet werden, und dafür sorgen, dass „möglichst wenig Licht und Luft“ hineingelassen werden, was dazu führe „dass die Zimmer das ganze Jahr über dunkel waren und im Winter eiskalt, im Sommer dagegen beengt und luftlos“ (alle ebd.: 9). Der Eindruck von diesem „architektonischen Sadismus“ wird durch die Erwähnung des „trostlosen kleinen Hof[s]“, „eine[s] langen tristen Gang[es]“, und des „beengten Schlafräum[s]“ (alle ebd.) sowie des Fehlens einer Heizung, die den Schülern eine „fast übermenschliche Toleranz für Kälte“ (ebd.: 16) abverlangt, abgerundet. Übergreifend wird das Jungeninternat St Oswald als „eine traurige Anstalt für höhere Schulbildung“ bezeichnet, „die passenderweise im Nebel lag.“ (ebd.: 7f.). St Oswald darf als Mikroversion einer Gesellschaft gesehen werden, die sich als ebenso beengt und trist entpuppt wie die Räumlichkeiten des Internats, und genauso undurchlässig für neue Denk- und Handlungsweisen ist wie die Mauern und Fenster der Internatsgebäude für Luft und Licht. Das Individuum wird durch intensive Sozialisierung seiner gesellschaftlichen Rolle gemäß in ein „Korsett“ (ebd.: 36) aus Pflichten und Erwartungen geschnürt, das so unentrinnbar ist wie ein Gefängnis und jeglichen (Versuch von) Individualismus erdrückt. Der Umgang miteinander ist unfreundlich, grenzt an Sadismus und verlangt den Beteiligten eine „fast übermenschliche Toleranz für [menschliche] Kälte“ ab. Da sie allesamt in diesem System sozialisiert worden sind, bleiben die Mitglieder des Bürgertums diesen Umständen gegenüber blind bzw. „im Nebel“. Es ist dieses Gedankenkorsett, welches der Protagonist seinerzeit zu durchbrechen suchte.

Den Tag seines ersten Aufeinandertreffens mit Finn bezeichnet der Erzähler als „speziellen Septembermorgen“, an dem „es warm [war] und zwischendurch sonnig. In den

Marschwiesen leuchtete goldgelb und purpurrot das Heidekraut, und dahinter schimmerte dunkelgrün das glatte Meer.“ (ebd.: 24) Es herrschte eine „verträumte Stille“, man hörte lediglich „das sanfte Auf und Ab der Wellen“, und der Protagonist hat das Gefühl, „die Welt [bestünde] nur noch aus Sand und Meer und Himmel“ (ebd.: 25). Die kleine Halbinsel, auf der Finns Hütte liegt,

„konnte nur bei Ebbe ein paar Stunden am Tag erreicht werden über einen feuchten Sanddamm. Um sie herum erstreckten sich Salzwiesen und Schilfbetten, die nistenden Sumpf- und Wasservögeln ein Zuhause boten – Austernfängern, kleinen Seeschwalben, Kormoranen, Möwen – und die früher römischen, sächsischen und wikingischen Siedlern als Domizil gedient hatten.“ (ebd.: 15)

Das Fokussieren auf die Tier- und Pflanzenwelt markiert Finns Halbinsel als einen Raum, der jenseits gesellschaftlicher Zwänge liegt, der seit mehreren Jahrhunderten von keiner Menschenhand gestört worden und von der modernen Zivilisation noch völlig unberührt ist. Das Hervorheben der Tatsache, dass sie nur während eines begrenzten Zeitfensters zu erreichen sei, verleiht der Insel eine beinahe magische Aura. Die düstere Kälte des Internats, der bürgerlichen Gesellschaft, des Lebensraumes, in dem er nicht zurechtkommt, wird kontrastiert mit einer warmen, freundlichen, natürlichen Umgebung, in der die Zivilisation mit all ihren bedrückenden Zwängen noch nicht Einzug gehalten hat. Der Erzähler nimmt Finns Zuhause als Bastion einer romantisierten Vergangenheit wahr – romantisiert, da die Zeiten, in denen Wikinger, Römer und Sachsen auf der Insel einfielen, sicher nicht als ruhig und verträumt bezeichnet werden können (wie er etwas später sogar selbst festhält, vgl. ebd.: 97). Aus einer kritischen Leseposition heraus dürfte dies als Hinweis darauf gelesen werden, dass der Erzähler in seinen nostalgischen Erinnerungen die damaligen Geschehnisse möglicherweise idealisiert, und in seinen Beschreibungen weniger die realen Umstände widergespiegelt werden als vielmehr seine (damaligen) Wunschvorstellungen, seine Hoffnungen und sein Glaube, dass es auch im „Britischen Empire“ (ebd.: 75) tatsächlich noch Möglichkeiten gibt, dem starren Gedankenkorsett der gehobenen Gesellschaft zu entfliehen. Wie der Erzähler es selbst formuliert, empfindet er den Eintritt in Finns Welt „als wäre [er] durch einen schmalen Spalt im Universum gefallen, das Kaninchenloch hinunter“ (ebd.: 27) – so wie Alice hat er eine „magische Grenze [...] überschritten“ (ebd.: 79) und ist in seinem ganz persönlichen Wunderland gelandet, in einer anderen Dimension,

die ihren eigenen Regeln zu folgen scheint und in der die Normen und Vorgaben der „normalen“ Welt außer Kraft gesetzt sind. Hierin liegt die eine Seite der Faszination des Protagonisten mit Finn begründet, nämlich in dem eingangs erwähnten Wunsch, so zu sein wie er, seine Identität geradezu zu übernehmen. Er sehnt sich danach, in absoluter Autonomie in einer Welt zu leben, in der es keine künstlich geschaffenen Einschränkungen gibt, keine willkürlich formulierten, undurchschaubaren Regeln (vgl. ebd.: 18), bei deren Missachtung man ebenso willkürlich erscheinende Konsequenzen zu tragen hat.

Nun beschränkt sich der Wunsch, so zu sein wie Finn, jedoch nicht nur auf dessen Lebensumstände, sondern umfasst auch seine körperliche Existenz. Als Ursprung dieses Wunsches lässt sich die äußere Erscheinung des Protagonisten festmachen, die er selbst als höchst defizitär wahrnimmt, vor allem im Vergleich zu vielen seiner Altersgenossen. So heißt es zu Beginn des zweiten Kapitels: „Ich gebe zu, dass ich nicht zu den Helden gehöre, die aufgrund ihrer äußeren Erscheinung bewundert werden. Man stelle sich einen Jungen vor, klein für sein Alter, die Ohren im richtigen⁵⁶ Winkel am Kopf, Haare wie Stroh und mausbraun. Mund: schmal. Augen: skeptisch, wachsam.“ (ebd.: 12) Seiner Empfindung nach wimmelt es dagegen um ihn herum von hochgebauten Jungen „mit kräftigen Kiefern, geraden Nasen und dickem Haar von eindeutiger Farbe; Jungen mit langen, geraden Gliedmaßen und kühnen, selbstbewussten Gesichtern; Jungen mit Fertigkeiten, angeborenen Talenten, einem genetisch bedingten Sinn für Politik oder Latein oder die Juristerei.“ (ebd.) An dieser Stelle wird nicht nur darauf verwiesen, welche große Bedeutung dem äußeren Erscheinungsbild eines Jungen bzw. Mannes in der Aushandlung von hierarchischer Position und symbolischer Macht zugestanden wird, sondern konstatiert, wie sehr das männliche Idealbild des Erzählers von dem Klassenkontext geprägt ist, dem er entstammt. Die Idealvorstellung physischer Schönheit, die im Bürgertum propagiert wird, die „bourgeois individualist conception of the body“ (Stallybrass und White: 22), ruft das Bild einer antiken Statue auf und erinnert an Bakhtins Unterscheidung des klassischen und des grotesken Körpers.⁵⁷ Während sich der klassische Körper durch seine disziplinierte Geradlinigkeit und Geschlossenheit sowie den Fokus auf das „Oben“, d.h. „das Gesicht (de[n] Kopf)“ (Bakhtin 1995: 71) auszeichnet und mit Männlichkeit assoziiert wird, wird der gro-

⁵⁶ Man darf davon ausgehen, dass die Übersetzerin hier „right angle“ fälschlicherweise als „richtigen Winkel“ übersetzt hat, statt als „rechten Winkel“.

⁵⁷ Mehr hierzu in Kapitel 4.4.

teske Körper mit seiner unkontrollierten und unkontrollierbaren Offenheit, seinen Grenzüberschreitungen sowie seinem Fokus auf das „Unten“, d.h. „die Geschlechtsorgane, de[n] Bauch und de[n] Hintern“ (ebd.), mit Weiblichkeit verbunden. Die äußerliche Ausgewogenheit und Vollendetheit des klassischen Körpers verweist auf die Ausgewogenheit und Vollendetheit des Geistes, während sich im grotesken Körper Undiszipliniertheit und die Unfähigkeit spiegeln, den eigenen Geist gezielt zu formen. In der Gegenüberstellung dieser beiden Körper wird die Überlegenheit des Geistes, der Vernunft und der Zivilisation über das rein körperliche und natürliche verbildlicht, und damit die Überlegenheit des Männlichen (mit dem sich das Bürgertum identifiziert) über das Weibliche (welches in diesem Falle mit sozial schwächer gestellten Schichten gleichgesetzt wird).

Interessanterweise wird mit Finn diejenige Figur des Romans als Inbegriff des klassischen Körpers identifiziert, die fernab von Bürgertum und Zivilisation und in der Natur positioniert wird. Schon die erste Beschreibung, die der Leser von Finn erhält, lenkt ihn dahingehend:

„Vor mir stand jemand in ungefähr meinem Alter, mit schwarzen Augen und skeptischer Miene. Er war schlank, etwas größer als der Durchschnitt und barfuß, sein dickes Haar unfrisiert und struppig. [...]. Er kam mir unglaublich vertraut vor, wie eine Traumaussage von mir selbst, mit genau dem Gesicht, von dem ich mir gewünscht hätte, es würde mich aus dem Spiegel ansehen. Seine helle, schimmernde Haut erinnerte an die Meeresoberfläche. Er war fast schon unerträglich schön, und ich musste mich abwenden, völlig überwältigt von Freude und Sehnsucht und der Erkenntnis, wie schrecklich ungerecht das Leben doch war.“ (ebd.: 25)

An dieser Stelle wird nicht nur ersichtlich, wie perfekt Finn in die Beschreibung des klassischen Körpers hineinpasst (ein schlanker, großer Junge von unerträglicher Schönheit, mit schwarzen Augen und skeptischer Miene), sondern es wird auch der Sehnsucht des Erzählers Ausdruck verliehen, selbst diesem Bild zu entsprechen, da ihm dies erlauben würde, in der Welt, in welche er hineingeboren wurde, um einiges besser zurechtzukommen als mit seiner tatsächlichen Erscheinung. Das Bild von Finn als jungem Adonis wird den gesamten Text hindurch bis zur Enthüllung von Finns wahrer Identität aufrechterhalten. So beschreibt der Erzähler den ihm körperlich überlegenen Jungen (vgl. ebd.: 94) als „junge[n] König“ mit „geschmeidigen Armmuskeln“ (ebd.: 133), als „rätselhaft und mächtig wie ein Engel“ (ebd.: 62), mit „klare[m] Blick, anmutige[m] Gang“ (ebd.: 32) und einer „ruhige[n]

Miene“ (ebd.: 57), die nur gelegentlich ein leichtes Lächeln zeigt (vgl. ebd.: 32, 88, 134). Laut Erzähler spricht Finn grundsätzlich sehr wenig, doch strahlt allein seine körperliche Präsenz und damit jegliche seiner Handlungen Kontrolle, Wissen und Macht aus.⁵⁸ Tatsächlich wird Finn als absolutes Abbild der klassischen Statue gezeichnet, die Stallybrass und White in Anlehnung an Bakhtin wie folgt beschreiben:

„[T]he classical statue was always mounted on a plinth which meant that it was elevated, static and monumental. [...] the classical statue is the radiant centre of transcendant individualism, ‘put on a pedestal’, raised above the viewer and the commonality and anticipating passive admiration from below. We gaze up at the figure and wonder. We are placed by it as spectators to an instant – frozen yet apparently universal – of epic or tragic time.“ (Stallybrass und White: 21f.)

Wie die klassische Statue wird Finn ohne aktiv etwas dafür zu tun vom Protagonisten auf ein Podest gehoben. Angesichts seiner Negierung von Zivilisation und gesellschaftlichen Reglements wird er von seinem „Lakaien“ (Rosoff: 134), von seinem „unterwürfige[n] Verehrer“ (ebd.: 139) als „radiant centre of transcendant individualism“ bewundert. Er erscheint dem Erzähler als zeitlos und universell, als Figur, deren „Platz in der Welt [...] so beweglich [ist]“ (ebd.: 177), dass sie in jede Zeit, „in jedes Jahrhundert bis heute“ (ebd.) und auch jeden sozialen Kontext (inklusive dem seinen, vgl. ebd.: 175) passen würde. Und wie im Falle der klassischen Statue ruft auch Finns bloße Anwesenheit Bilder einer „heroic past“ (Stallybrass und White: 22) auf, auf welche als einzig angemessene Reaktion „meditative imitation“ (ebd.) gilt, und entsprechend reagiert auch der Protagonist, nämlich dadurch, dass er sein höchst eigenes, fleischgewordenes Abbild der antiken Statue studiert „auf eine Weise, wie ein anderer Junge vielleicht Geschichte studiert hätte, entschlossen, sein Vokabular, seine Bewegungen, seine Kleidung, was er sagte, was er tat, was er dachte, auswendig zu lernen“ (Rosoff: 135), und somit alles Erdenkliche tut, um diesem Abbild so nahe zu kommen wie nur möglich.

Wie die klassische Statue bleibt Finn den gesamten Text hindurch eine asexuelle Gestalt, die, gemäß ihres Schwerpunktes auf dem „Oben“ des Körpers und der Abwesenheit von „openings and orifices“ (Stallybrass und White: 22), trotz ihrer Schönheit nicht

⁵⁸ Bsp.: „[D]ann richtete er sich auf, um mir anzuzeigen, dass mit der Fragerei für heute Schluss sei“ (ebd.: 74); „wenn ich bei ihm war und etwas sagte, hörte es sich an wie das Geplapper von Affen. Während sein Schweigen die Macht besaß, Glas zu sprengen“ (ebd.: 87).

etwa körperliches Verlangen, sondern transzendente Bewunderung hervorruft. Der Erzähler selbst ist es jedoch, der den Leser dahingehend lenkt, etwas anderes als den bloßen Wunsch, Finn ebenbürtig zu werden, in seine Bewunderung für den Jungen hineinzulesen. So besteht er schon lange bevor der Leser überhaupt auf solch eine Vermutung kommen könnte, darauf,

„die Sache klarzustellen: Wenn ich das Wort ‚Traumbild‘ verwende, dann nicht auf anstößige Weise. Ich sehnte mich zwar danach, ihn zu sehen, aber eigentlich nur, weil ich wie er sein und den schwermütigen Seufzern meiner Lehrer entfliehen wollte, jenen erhabenen Richtern meines so gar nicht erhabenen Lebens.“ (Rosoff: 30)

In seiner alltäglichen Verwendung ist das Wort „Traumbild“ keineswegs mit sexuellen Konnotationen belegt, und so darf diese für einen außenstehenden Leser überflüssig erscheinende Erklärung, zu welcher sich der Erzähler veranlasst fühlt, als Signal gedeutet werden, eben diese Erklärung zu hinterfragen.

Da diese Erklärung schon recht früh im Text platziert ist, wird der Leser bereits hier dahingehend gelenkt, ambige Aussagen des Erzählers eher als sexuell, denn als unschuldig auszulegen, und infolgedessen letztlich zu dem Schluss zu gelangen, die Schwärmerien des Protagonisten seien doch in etwas anderem begründet als dem Bedürfnis, sich mit diesem Inbild bürgerlich-hegemonialer Männlichkeit anzufreunden, um ihn zu studieren und letztlich so werden zu können wie er. Und in der Tat finden sich über den Text verteilt mehrere solcher ambiger Aussagen: So etwa die Bemerkung des Erzählers, als er völlig außer Atem an Finns Hütte vorbeikommt, dass „die Physiologie [...] ihren eigenen Geboten [folge], und es [...] sinnlos [sei], so zu tun, als wären [s]ein schneller Pulsschlag und roter Kopf nur auf die Anstrengung zurückzuführen.“ (ebd.: 55) Weiter berichtet er: „Als Finn zurückkam, konnte ich die von ihm ausgehende Hitze beinahe spüren, und sein nach hinten gestrichenes Haar glänzte von Meerwasser und Schweiß“ (ebd.: 76), und an anderer Stelle beschreibt er, wie er sich ihm langsam annäherte, „bis meine linke Seite an seinem geschmeidigen Körper lag. In dem engen Raum passten wir zusammen wie Puzzlestücke“. Auf derselben Seite spricht er dann „von der Kraft und Wärme seines Griffs“, sowie davon, wie er „den heißen, langsamen Puls seiner Finger [spürte].“ (ebd.: 95) Dass er dieses Kapitel abschließt mit „während wir uns aneinanderschmiegten auf der Suche nach Wärme – und nach etwas Neuem, etwas, das ich nicht recht benennen konnte, etwas Wunderbarem, Be-

ängstigendem und Unvergesslichen“ (ebd.: 96), bekräftigt diesen Eindruck nur noch mehr, und würde man nicht wissen, worum es in diesen Passagen geht bzw., dass sie aus einem KJL-Werk stammen, könnte man sie durchaus in einem der „erotischen Romane“ vermuten, die Lynn Pearce und Janice Radway in ihren Studien (vgl. Kapitel 4.1) besprechen.

Tatsächlich ähnelt das Verhalten des Protagonisten im Beisammensein mit Finn generell weniger dem Konkurrenzverhalten, dem man typischerweise in homosozialen Gruppen begegnet (vgl. Kapitel 4.3), als vielmehr dem Miteinander eines Liebespaares. Dies zeigt sich an diversen Aussagen, wie etwa seinem Eingeständnis, dass er sich manchmal fragte, „ob Finn jemals an mich dachte, ob er manchmal über seine Schulter blickte, um nachzusehen, ob ich über den Sand kam und ihn besuchen wollte“ (ebd.: 39) oder auch in seinen hochemotionalen („Mir stiegen Tränen in die Augen“, ebd.: 51) oder hysterischen („Wenn du willst, kann ich gehen“, ebd.: 140) Ausbrüchen, wann immer Finn ihm nicht die Aufmerksamkeit zuteil kommen lässt, die er sich insgeheim von ihm wünscht. Auch verschiedene seiner Gedankengänge, wie etwa die zu Finns Zubereitung der Krebse, die er zuvor selbst im Meer gefangen hatte („Mir schien das Ganze grausam, und ich fand es abscheulich, aber ich zwang mich, nicht zimperlich zu sein“, ebd.: 77) oder die Bemerkung darüber, wie „[r]omantisch [er] war“ (ebd.), könnten problemlos den Heldinnen bereits erwähnter trivialer Liebesromane zugeordnet werden. Darüber hinaus wird der Protagonist wiederholt (mal mehr und mal weniger explizit) in der Rolle der Frau positioniert: So nimmt er bspw. die Räumlichkeiten und Aufgabenbereiche ein, die traditionell mit dem Weiblichen assoziiert werden (seine Domäne ist das Haus, er schaut aus dem Fenster hinaus in die Welt, die Finns Domäne ist) und bedient damit gleichzeitig ein Klischee des Liebesromans, nämlich das der Frau, die im Heim verweilt und darauf wartet, dass ihr Geliebter von seinen Abenteuern zurückkehrt (vgl. „spähte ich aus dem Küchenfenster“, ebd.: 112, saß „oft da und starrte aus dem Fenster wie die Frau eines Schiffskapitäns“, ebd.: 64). Diese Verknüpfung des jungen Protagonisten mit dem Weiblichen wird in expliziten Vergleichen mit diversen historischen und stereotypen Frauenfiguren weiter unterstrichen: So sieht er sich nicht nur in der Rolle der „Scheherazade, die [Finn] unbedingt bei Laune halten wollte“ (ebd.: 33), sondern erzählt an anderer Stelle auch davon, wie er „[u]ngeduldig [...] von einem Fuß auf den anderen [trat]“, während er auf Finn wartete, „wie eine Hausfrau, die sich Mühe beim Kochen gemacht hat und jetzt keine Reaktion von ihrer Familie erh[ie]lt.“ (ebd.: 159). Zuletzt vergleicht er sich auch mit „eine[r] edwardianische[n] Kinder-

frau“ (ebd.: 161), mit „Florence Nightingale“ (ebd.: 164) und der „aufgelöste[n] Frau“ (ebd.: 172) eines bleichen Patienten (in diesem Fall Finn).

Wie zu Beginn dieses Kapitels dargelegt, können Objektwahl und Verhalten dem gewählten Objekt gegenüber, Aufschluss über die Aufrichtigkeit verschiedener (implizit und explizit wertender) Aussagen des Erzählers geben. Wie ausführlich konstatiert, zeichnet sich die Wahl des Protagonisten nicht nur dadurch aus, dass sie auf ein (scheinbar) gleichgeschlechtliches Individuum fällt, sondern dazu auch auf jemanden, den man als sein komplettes Gegenteil bezeichnen könnte. Während er selbst nämlich der gesellschaftlich gut gestellten Mittelschicht entstammt, kann man Finn beinah als schichtenlos bezeichnen, da er zwar nicht in absoluter Isolation lebt, jedoch durchaus *„weit weg von den örtlichen Behörden und dem endlosen Strom von Unterdrückern, die jede Minute eines normalen Lebens bevölkern“* (ebd.: 35, Hervorhebung im Original), er daher sein Leben lang mit keinerlei ideologiebildenden Institutionen in Berührung gekommen ist, und somit (scheinbar) in relativer Unwissenheit gesellschaftlicher Normen gelebt hat. Durch die kontrastive Gegenüberstellung seiner eigenen Welt mit der Finns wird der Eindruck erweckt, der Erzähler würde Kritik an der Gesellschaft üben, der er entstammt, an deren unmenschlichen Erwartungen und strengen Kriterien, anhand derer Erfolg und Misserfolg gemessen und dementsprechend symbolische Macht gewährt oder verweigert wird. Seiner Alptraumwelt gegenüber stellt er den idealisierten Raum, in dem Finn lebt, der noch den Naturgesetzen folgt und Unabhängigkeit und vollkommene Handlungsfreiheit repräsentiert. Hinzu kommt, dass er sich selbst, d.h. das zivilisierte, kultivierte Individuum des Bürgertums, als dem unkultivierten, „wilden“ Finn unterlegen darstellt. Wie anhand des Konzepts des klassischen Körpers bzw. der antiken Statue dargelegt, hievt er den fremden Jungen auf ein unmöglich hohes Podest und baut ihn als Archetyp des zeitlos hegemonialen Mannes auf, sich selbst hingegen platziert er auf der Position des Weiblichen, und festigt damit seine Darstellung von Natur als der Zivilisation überlegen. Dass er sich nach der Enthüllung von Finns wahrer Identität aufmacht, dessen Leben zu übernehmen (vgl. ebd.: 210ff.), bestätigt diesen Eindruck und verweist auf die enorme Entwicklung, die der Protagonist durchlaufen zu haben scheint, und erweckt die Hoffnung, dass er das verhasste Gedankenkorsett, das ihn sein Leben lang eingeengt hat, letzten Endes tatsächlich hat ablegen können.

Beim erneuten Lesen jedoch stößt man auf vereinzelte Aussagen, die diese auf der ersten Ebene der Ideologievermittlung übermittelten Botschaften widerrufen und als Indi-

zien dafür gelesen werden könnten, dass der Erzähler sich keineswegs von besagtem Gedankenkorsett gelöst hat: So spricht er trotz der zum Teil so offen ausgetragenen Kritik an seiner Gesellschaftsschicht (vgl. ebd.: u.a. 13, 35, 75) wiederholt von der „normale[n], behütete[n], kleinbürgerliche[n] Erziehung“ (ebd.: 77), die er in der „normalen gutbürgerlichen Welt“ hat genießen dürfen, welcher er entstammt, in der „Mütter ihre Kinder [lieben]“ (ebd.: 88), während Finn hingegen einer armen Familie entstammt und ein uneheliches Kind ist, das von seiner jungen Rabenmutter verlassen wurde, als es gerade einmal drei Jahre alt war. Auf Grund des durchgehend ironischen Untertons, mit dem er seine Erzählung versieht, könnte man zu der Annahme gelangen, der Erzähler würde hier über die Verblendung seines jugendlichen Ichs spotten und somit eben doch Kritik am Bürgertum üben. Dies lässt sich allerdings widerlegen, wenn man sich genauer ansieht, wie er das Ende der Figur des Finn einleitet: Wie ausführlich dargestellt, wird ein Großteil des Textes dazu verwendet, eben diese Figur auf ein Podest zu heben, dessen immense Höhe durch das extrem unterwürfige Verhalten des Protagonisten intensiviert wird. In den letzten Kapiteln des Romans jedoch, d.h. kurz vor Auflösung von Finns wahrer Identität, beginnt der Erzähler seinen Helden zu dekonstruieren. Nicht nur wird seine physische Perfektion dadurch geschwächt, dass er einer Krankheit verfällt; das Inbild des klassischen, geschlossenen, männlichen Körpers wandelt sich schrittweise und letzten Endes vollständig zu dem des grotesken: Kaum fähig sich zu bewegen, wälzt der Junge sich in „Pisse“, „Scheiße“ und „Blut“ (ebd.: 183), Erzeugnissen also, die alle auf die Körperöffnungen des „Unten“ verweisen, und einen Gestank verursachen, der beim Protagonisten „Brechreiz in der Kehle“ (ebd.: 180) hervorruft. Dass er nur wenige Seiten später als Mädchen und das Blut in seinem Bett als Menstruationsblut enttarnt wird, vollendet die Dekonstruktion des fallenen Helden. Dies lässt sich nicht nur als ein Sieg der Zivilisation über die Natur lesen, und somit als Bestätigung von all dem, was mit der modernen Gesellschaft assoziiert wird, sondern auch als Beweis für die Überlegenheit des Männlichen (in Form des eigentlich wenig männlichen Protagonisten) über das Weibliche. So lässt der Erzähler es sich auch nicht nehmen, zu betonen, dass Finns altes Haus nach seinem Einzug und seinen Renovierungsarbeiten noch viel „gemütlicher und winterfester war als in der Zeit, in der Finn dort gewohnt hatte.“ (ebd.: 216)

Auf Grund der distanzierten Außenposition, von der aus er den Text liest, sowie angesichts der Information, dass der Erzähler auch Jahre nach diesen Ereignissen noch eine

Freundschaft zu Finn (der nun als Frau lebt) pflegt, wird der Leser dazu animiert, diesen letztlich abwertenden Umgang des Erzählers mit der Figur des Finn kritisch zu hinterfragen und nach möglichen Ursachen für dessen Dekonstruktion zu suchen. Der tiefe Fall, den er für die Figur kreiert, erinnert an die zu Beginn des Kapitels erwähnte „revenge fantasy“, die Pearce in den von ihr untersuchten Liebesgeschichten findet. So wie deren weibliche Protagonisten, die anfangs vom Objekt ihrer Begierde verschmäht worden sind, sich letzten Endes dadurch „rächen“, dass sie, indem sie sich selbst zum Objekt der Begierde dieses Mannes machen, ihm die Kontrolle über die Beziehung entreißen, entzieht der Erzähler Finn sowohl das Recht „[i]n unserem Freundschaftstanz“ zu führen (ebd.: 105), als auch seine Perfektion und die Freiheit, die sein Leben bis dahin bestimmt hatte, und um das er ihn so beneidet hatte. Dieser Neid bildet auch das erste Motiv für den Bedarf des Erzählers, eine „revenge fantasy“ auszuleben. Tatsächlich könnte man nämlich bei einer genaueren Lektüre leicht zu der Einsicht gelangen, der Erzähler nehme das gesellschaftlichen System des „Britischen Empires“ an sich als „gut“ und „richtig“ wahr, und sehne sich nur deswegen danach ihm zu entfliehen, weil er auf Grund seiner persönlichen Defizite darin zu Misserfolg verdammt ist. Dies tritt z.B. hervor, als er seinen Neid Finn gegenüber verbalisiert, der (obwohl er das ja gar nicht müsste) auf Grund seiner physischen Beschaffenheit und Fertigkeiten „auf der Beliebtheitsskala in St Oswald [als Mikroversion der Gesamtgesellschaft, A.G.] sicherlich ganz oben landen [würde]“ – ein Gedanke, der den Erzähler „aus irgendeinem Grund [wurmt].“ (ebd.: 175) Und auch als er „klarstellen [will]“, dass „[v]iele Jungen (beliebte, kluge, sportliche) [...] eine absolut glückliche Zeit in St Oswald [verlebten]; ich gehörte schlicht nicht dazu“ (ebd.: 19), verrät er sich.

Das zweite Motiv hinter dem Rachewunsch des Erzählers wäre die Scham bzw. Wut, die er darüber empfindet, dass er sich von Finn hat täuschen lassen, und zwar dahingehend, sich ein Mädchen zum Vorbild zu nehmen und in ihr das Inbild hegemonialer Männlichkeit zu sehen. Finn hat mit seinem/ihren (Täuschungs-)Akt eine Grenze überschritten, die er/sie nicht hätte überschreiten dürfen, und wird durch seine/ihre Dekonstruktion im Bericht des Erzählers „bestraft“. Judith Butler zitiert in *Gender Trouble* Mary Douglas, die erklärt, dass es in einer Vielzahl von Kulturen sogenannte „pollution powers“ gibt,

„which inhere in the structure of ideas itself and which punish a symbolic breaking of that which should be joined or joining of that which should be separate. [...] A polluting person is always in the wrong. He [sic] has developed some wrong condition or simply crossed over some line which should not have been crossed and this displacement unleashes danger for someone.“ (Douglas in Butler 1999b: 167)

Im vorliegenden Fall wäre diese „polluting person“ Finn, der zum einen in seiner Person zwei Dinge vereint, die nicht vereint sein sollten, nämlich den klassischen Körper mit Weiblichkeit bzw. Natur, und sich zum anderen durch diese Scharade Zugang zu einer autonomen Lebensweise verschafft, die ihm als Frau vorenthalten worden wäre.⁵⁹ Dieser Verstoß gegen die ungeschriebenen Regeln des Seins, diese Grenzüberschreitung bringt in der Tat auch eine Gefahr für jemanden mit sich: Zum einen für den Protagonisten, der selbst immer wieder seine eigenen (physischen) Grenzen zu überwinden sucht, und sich dadurch wiederholt in gefährliche Situationen begibt (vgl. Überfahrt von Festland zu Finns Halbinsel, die „voller gefährlicher Strudel [war]“, Rosoff: 156, auch 109f.), zum anderen für den bisher unerwähnt gebliebenen Jungen Reese, der in seiner Besessenheit mit dem Protagonisten diesem zu Finns Hütte folgt und beim Versuch, die Distanz zwischen Festland und Halbinsel zu durchschwimmen, ertrinkt (vgl. ebd.: 195ff.). In der Geschichte wird Finn durch den Protagonisten, der hier als Repräsentant besagter „pollution powers“ agiert, geahndet, indem dieser Bestrafung in Form von Krankheit in die bis dahin heile Welt des Einsiedlers bringt, damit seine bzw. ihre Ausstoßung aus dieser Welt herbeiführt und schlussendlich die aus Finns „Fehlverhalten“ resultierende „Verunreinigung“ der Dinge beendet. Die Annahme, dass diese Wiederherstellung der Ordnung zum Ende des Romans auf den intendierten Leser gemünzt ist, könnte z.B. durch die folgende Bemerkung eines Vermittlers bekräftigt werden: „Als das Ende da ist, gelingt Meg Rosoff eine ganz überraschende Wende, sie löst den kunstvollen Knoten aus Geheimnissen und Irrungen, der die zerbrechliche Freundschaft der beiden Jungen für eine kurze, wundervolle Zeit zusammenhielt, in einer Weise auf, dass man nicht nur traurig, sondern fast ein wenig *erleichtert* ist.“ (Trapp)

⁵⁹ Dieser Punkt wird durch die Geschichte von Finns Großmutter unterstrichen, die, aufgewachsen als Mädchen, schon früh mit den restriktiven Rollenvorgaben für Frauen konfrontiert wurde. So wollte sie etwa „Lehrerin werden, aber ihr Vater hielt nichts von Schulbildung für Mädchen.“ (Rosoff: 59) In dieser Geschichte findet der Leser also auch einen Hinweis auf die Motivation, die hinter Finns Entscheidung, als Junge zu leben, steht.

All diese Punkte, wie auch sein Unvermögen, sich explizit zu seiner sexuellen Orientierung zu äußern, dürfen als Indizien genommen werden für die feste Verankerung des Protagonisten im normativen Gedankenkorsett der patriarchalischen Gesellschaft und für seine Unfähigkeit, sich dessen auch kurz vor seinem Tod („[i]ch warte auf das Ende“, Rossoff: 232) zu entledigen. Besonders durch die Aussparung jeglicher offenen sexuellen Andeutung wird die Möglichkeit beibehalten, die Liebe zu Finn, von der er bisweilen spricht, tatsächlich lediglich als Basis einer tiefen Freundschaft zu verstehen. Das von ihm erwähnte „Gefühlschaos“ (Rossoff: 101) könnte man als in den hormonellen Schwankungen des pubertären Körpers begründet sehen – würde der Leser nicht den gesamten Text hindurch immer wieder mit mehr oder weniger impliziten Hinweisen versorgt werden, dass dem eben nicht so ist. Hierunter fällt die bereits erwähnte Passage über Finns „pulsierende Finger“, der Kommentar zu den unkontrollierbaren Reaktionen seines Körpers, der Umstand, dass er sich selbst als „sexuell verdächtigen Idioten“ (ebd.: 71) bezeichnet, und auch die Bemerkung, dass Finn nicht auf Grund seiner geistreichen Gesprächsbeiträge interessant für ihn war, sondern wegen der „Poesie seines Körpers“ (vgl. ebd.: 85). Auch wie er zwar die Schönheit anderer Männer bewundert (so ist er etwa „fasziniert von den Gesichtszügen des jungen Königs [Oswald], den kräftigen Linien des Profils, dem schön geschwungenen Mund“, ebd.: 105), aber niemals die von Frauen bzw. Mädchen, und dass er bisweilen versucht, sich das einzige „richtige“ Mädchen, das damals an ihm Interesse zu zeigen schien, „als Junge[n] vorzustellen“ (ebd.: 225), lenken den Leser in dieselbe Richtung. Des Weiteren finden sich kaum Hinweise über spätere Partner⁶⁰ und ist man den bisherigen Hinweisen gefolgt, so dürfte man zu dem Schluss gelangen, dass es sich bei diesen höchstwahrscheinlich um männliche handelt, und dass der Erzähler auf Grund seiner Sozialisierung das nicht zugeben will und auch nicht zugeben kann. Dass er im letzten Viertel seiner Erzählung plötzlich beginnt, wiederholt zu erwähnen, dass er tatsächlich ja genau „wie die meisten Jungen [war]“ (ebd.: 185, vgl. auch ebd.: 170, 171), verweist auf die weiter bestehende Angst des Erzählers, als etwas gebrandmarkt zu werden, das seines (gesellschaftlich aufgezwungenen) Verständnisses nach „schlecht“ ist und ihn innerhalb der Männlichkeitshierarchie auf die unterste Stufe hinabstoßen würde. Zwar ist er auch schon bevor er Finn

⁶⁰ Kurz vor Ende des Textes erklärt er dem Leser: „Jahre später fragte ich eine andere Frau, ob sie mich heiraten wollte, aber sie gab mir einen Korb, nicht unfreundlich, sie wollte nur ein bisschen mehr, als ich zu bieten hatte.“ (ebd.: 236) Was dieses „mehr, als ich zu bieten hatte“ bedeutet, wird dem Leser zur Auslegung überlassen.

kennenlernte nicht gerade das Inbild hegemonialer Männlichkeit gewesen, doch war es ihm gewährt, auf Grund der symbolischen Macht, die er durch die gesellschaftliche Stellung seiner Familie automatisch zugeteilt bekam, sich in die Gruppe der komplizenhaften Männlichkeiten einzureihen. Sein Benehmen Finn gegenüber und die freiwillige Einordnung in die Rolle des Unterlegenen bzw. die freiwillige Einnahme einer weiblichen Rolle, veranlassen, dass er in die Gruppe der unterdrückten Männlichkeiten rückt. Dessen scheint sich der Erzähler auch Jahrzehnte später noch bewusst zu sein; die subtilen Hinweise, die er in den Text einfließen lässt, könnten als „Entgleisungen“ des greisen Geistes ausgelegt werden, dessen Fähigkeit zur Kontrolle zu schwächeln begonnen hat.

Durch die Unzuverlässigkeit des Erzählers, seine teils widersprüchlichen Aussagen über Gut und Übel moderner Gesellschaftsordnungen, den ironischen Ton, den er anschlägt, und die vielen offenen Stellen, die dadurch im Text entstehen, ist es schwer, den Text und die in ihm enthaltenden Botschaften zu durchschauen. Oberflächlich, d.h. auf der ersten Ebene ideologischer Vermittlung, wird (durch den Erzähler) starke Kritik an künstlich geschaffenen Formen des Zusammenlebens geübt sowie an den Normen und Werten, die in diesen wertgeschätzt werden, und näher an der Natur orientierte Lebensweisen der Vergangenheit bzw. der ärmeren Gesellschaftsschichten als erstrebenswerte Ideale glorifiziert. Letzten Endes jedoch, so scheint es nach Betrachtung der Elemente der zweiten Ebene ideologischer Vermittlung, wird diese Botschaft durch vereinzelte, leicht übersehbare, beiläufige Bemerkungen und auch durch die Enthüllung des prototypischen hegemonialen Mannes Finn als Mädchen beinahe vollständig negiert. Tatsächlich jedoch erhöht diese Strategie den Effekt, den der Text auf den Leser hat, indem dieser die gesamte Lektüre hindurch nicht nur durch die Distanz zum Text immer wieder dazu veranlasst wird, seine Auslegung des Gelesenen zu überdenken und Augenscheinliches zu hinterfragen. Die tatsächliche Wirkkraft dieser Strategie wird erst deutlich, wenn man feststellt, dass das ideologische Gewicht des Textes nicht so sehr in der Geschichte liegt, die erzählt wird, sondern im narrativen Akt und der Figur des Erzählers selbst, der durch die Art und Weise seines Erzählens verrät, dass es ihm auch im Alter von 100 Jahren nicht gelungen zu sein scheint, sich von den ihm „einverleibten“, einschränkenden und unterdrückenden Denk- und Handlungsmustern der Gesellschaft zu befreien, was vor allem in seinem nachträglichen Umgang

mit der Beziehung zu Finn, in dessen Dekonstruktion und im abwertenden Umgang mit seinem jugendlichen Ich sichtbar wird.

Die unwissentliche Zurschaustellung seiner tiefsitzenden Angst und seiner Verbitterung, welche die Tragik seiner Person hervorheben, lassen den Erzähler zum Negativvorbild werden, das im Leser den Wunsch erzeugen sollte, ihm so unähnlich zu werden wie nur möglich. So wird dieser, ob er die ausführliche Kritik des Erzählers an gesellschaftlich konstruierten Normen und Verfahren der Ordnungserhaltung ernst nimmt oder sie lediglich als die haltlosen Verschwörungstheorien eines dramatisierenden Greises interpretiert, nicht umherkommen zu entdecken, welchen Effekt die Einbettung in eine menschenverachtende Gesellschaftsform auf ein Individuum haben kann, oder wie Kerry Mallan es nennt: „the ‘unsustainable cost’ that comes with adherence to old ways.“ (Mallan 2002: 162)“. Gleichzeitig wird ihm durch Finns Geschichte vor Augen geführt, wie artifiziell und willkürlich die Vorgaben und Verbote sind, welche die Gesellschaft für Aussehen und Auftreten von Mann und Frau schafft, und wie wenig man hierbei tatsächlich mit der „natürlichen“ Beschaffenheit weiblicher bzw. männlicher Individuen argumentieren kann. Die Methoden, die hinter der Formation von Genderrollen stehen, werden als Praktiken offenlegt, die viel mehr im Erhalt der aktuellen (patriarchalischen) Ordnung begründet liegen, als in der Achtung naturgegebener Gesetze. Dass man aus *DDM* all diese Schlüsse ziehen kann, ist letzten Endes vor allem den narrativen Strategien des Romans zu verdanken, die den Leseakt dahingehend steuern, dass sich die funktionale Dimension des fiktionalen Textes voll entfalten kann.

4.1.3 John Green: *Eine wie Alaska* (2007 [2005])

Um in diesem Kapitel auch ein Werk behandelt zu haben, in dem es um eine (verglichen zu den beiden bisher besprochenen Romanen) ganz konventionelle Liebe geht, soll ein Blick auf Miles, den Protagonisten in *Eine wie Alaska* (EWA), und seine unerfüllte Liebe zu der titelgebenden Mitschülerin geworfen werden. Auch in John Greens Roman blickt ein autodiegetischer Erzähler auf die bedeutungsvollen Ereignisse zurück, die sich im Laufe seines ersten Schuljahres am Internat Culver Creek zugetragen haben. Während nun der Rahmen der Handlung (ein 16-Jähriger wird – in diesem Fall auf eigenen Wunsch – aus seinem gewohnten Umfeld entfernt und auf ein Internat geschickt) mehr Ähnlichkeiten

mit Meg Rosoffs Roman aufweist, gleicht die Erzählsituation in *EWA* eher der von *FA*. So markiert z.B. der weniger selbstreflexive Erzählstil den zeitlichen Abstand zwischen dem Zeitpunkt der Ereignisse und dem Zeitpunkt von deren Narration als weniger immens als den in *DDM*. Dabei darf nicht übersehen werden, dass auch hier ein erwachsener Erzähler durch die Geschichte führt, der mit Distanz auf das Geschehene erzählen kann, dies jedoch durch den Einsatz seines jugendlichen Ichs als Fokalisator zu verdecken sucht. Dass derjenige, der spricht, ein Erwachsener ist, wird bereits im allerersten Satz des Textes festgelegt, in dem es lautet: „Eine Woche, bevor ich Florida verließ, um den Rest meiner Jugend in einem Internat zu verbringen, ließ sich meine Mutter nicht davon abhalten, eine Abschiedsparty für mich zu geben.“ (Green: 7) Dieser Satz darf als Vorausgriff gelesen werden, der impliziert, dass der Erzähler auch „den Rest seiner Jugend“ zum Zeitpunkt der Erzählung bereits hinter sich gebracht hat. Dennoch stellt der Erzähler nicht sich selbst in den Vordergrund, sondern die Geschichte, die er erzählt, und so liegt der Fokus im vorliegenden Roman nicht etwa auf dem *discours* wie in *DDM*, sondern auf der *histoire*, die mit ihrer philosophisch-intellektuellen Verarbeitung von Themen wie Freundschaft, Schule, Sexualität und der ersten Liebe sowohl den intendierten, als auch den abstrakten Leser zu bedienen sucht.

Besonders die Figuren entpuppen sich dabei als Träger von Lesererwartungen und damit des ideologischen Gewichts des Textes: Wie Tobias in *FA*, ist die Figur des Protagonisten Miles nicht nur diejenige, die dem vorgestellten jungen Leser als Identifikationspunkt angeboten wird, sondern ist auch so konzipiert, dass sie gleichzeitig den intendierten Leser bedient. Indem Miles als Vorzeigesohn präsentiert wird, als ehrlicher, anständiger, intelligenter junger Mann, der seine Eltern liebt und respektiert, ein aufrichtiges Interesse an Bildung hat und dadurch einen immensen Wissensvorrat besitzt (wie er im Laufe der Erzählung immer wieder unter Beweis stellt), sich aber auch der Bedeutung guter Schulnoten bewusst ist („meine angestrebte Durchschnittsnote von 1,5 [...] wollte ich [...] nur, damit ich auf ein gutes College kam“, ebd.: 133), wird versucht erwachsene Norm- und Wertvorstellungen zu bedienen. Seine Positionierung als eine der „moralisch guten“ Figuren der Textwelt wird nicht nur durch seine Konstruktion als SNM bestärkt, sondern auch dadurch, dass er sich den anderen als moralisch gut definierten Figuren anschließt, die eine Bewertungsinstanz als „[w]issbegierig und belesen, diskutierfreudig und hochintelligent“ (Menzel) beschreibt. Bei diesen handelt es sich um seinen künftigen Zimmergenossen Chip

und sein Objekt der Begierde, Alaska. Beide zeichnen sich dadurch aus, dass sie es trotz ihrer benachteiligten Ausgangssituation (Chip wuchs in einer Wohnwagensiedlung auf, Alaska als Halbweise in unstabilen Verhältnissen) durch harte Arbeit zu Stipendien für den Besuch dieser „ehrwürdigen Privatschule“ (Green: 11) geschafft haben, und dort „zu den besten Schülern“ (Menzel) gehören. Ihre Intelligenz stellen auch sie immer wieder unter Beweis, so z.B. indem sie statt zeitgenössische Schriftsteller und Musiker zu referieren, Robert Frost (vgl. Green: 16), Ibsen (vgl. ebd.: 17), Schiller, Arthur Miller und Emily Dickinson (vgl. ebd.: 62) zu Teilen ihrer Unterhaltungen machen. Die Positionierung dieser Figuren auf der guten, der „richtigen“ Seite wird durch deren Gegenüberstellung mit den verwöhnten „reiche[n] Pinkel[n] [...], die jedes Wochenende heim in die fetten klimatisierten Villen ihrer Eltern fahren.“ (ebd.: 20) fundiert.⁶¹

Der abstrakte Leser soll sich mit Miles' Status als zurückhaltendem Einzelgänger identifizieren, der zwar ein reges Interesse an Büchern hat, dafür jedoch Sport hasst (vgl. ebd.: 63) und auf Grund seines Status als uncooler, strebsamer Außenseiter (eingangs) recht wenig Freunde hat. Vor allem aufgrund dessen sehnt er sich danach, sein gewohntes Umfeld zu verlassen: Er will sein altes Leben und, so scheint es, vor allem seine Kindheit hinter sich lassen, und auf dem Internat Culver Creek (ganz dem Muster des Adoleszenzverlaufs folgend, vgl. u.a. Gansel 2004) ein neues, wildes Leben (nach Vorbild seines Vaters, vgl. ebd.: 9) „als Mensch ohne Vergangenheit“ (ebd.: 14) beginnen. Wie viele andere junge Protagonisten der KJL (vgl. andere in vorliegender Arbeit besprochene Texte) geht auch er recht befangen mit dem eigenen Körper um und kann „den Anblick [seines] nackten Leibes kaum ertragen“ (ebd.: 14) – in seinem Fall jedoch nicht wegen des Überflusses an speckigem „blau-weiße[n] Schuljungenfleisch“ (Rosoff: 26) wie beim Protagonisten in *DDM*, sondern auf Grund des Mangels an Fleisch- und Muskelmasse an seinem (wenn auch hochgewachsenen) dünnen, knöchigen Körper (vgl. Green: 14f., 36). Anhand seines Körpers wird hier die Problematik reflektiert, welcher Heranwachsende in dieser Zwi-

⁶¹ Interessanterweise legen diese als „Unsympathen“ präsentierten Figuren im gesamten Roman kein einziges Mal ein Verhalten an den Tag, aus dem man schließen könnte, dass sie tatsächlich moralisch schlecht sind, da sie bspw. ihren Status und ihre vorteilhafte Situation als selbstverständlich betrachten und nicht ebenso hart arbeiten wie diejenigen, die aus sozial schwächeren Familien kommen. Ihre Bestimmung als negative Figuren, von denen sich der Leser zu distanzieren hat, scheint tatsächlich ausschließlich auf Grund ihres sozialen Status vorgenommen zu werden, der sie automatisch (wenn auch unbegründet) als Unterdrückter identifiziert. So wird z.B. versucht, einen dieser „Tagestäter“ (ebd.: 66) dadurch noch schlechter darzustellen, dass er als „geschneigelter Typ“ beschrieben wird, „der jetzt schon aussah wie ein Golf spielender Rechtsanwalt in spe“ (ebd.) und generell viel Wert auf sein Äußeres zu legen scheint.

schenphase begegnen, in der sie nicht mehr Kind, aber auch noch nicht Mann sind, aber genau letzteres sein sollen und auch wollen. Doch nicht nur äußerlich stellt der Protagonist eine unvollkommene Version des Mannes dar, sondern auch was seine Handlungsmuster betrifft: Während er mit seiner Entscheidung, die heimische High School zu verlassen und auf ein Internat zu gehen, den Besitz von Handlungskompetenz unter Beweis stellt und somit einen guten Start hinlegt, wird jegliches Zeichen von Autonomie dadurch direkt wieder annulliert, dass er sich beim ersten Aufeinandertreffen mit seinem neuen Zimmergenossen ohne mit der Wimper zu zucken in die Rolle des Mitläufers begibt.⁶²

Auch der Umstand, dass er innerhalb der Erzählung erstmals mit bisherigen „Tabuthemen“ wie Alkohol (vgl. ebd.: 52), Zigaretten (vgl. ebd.: 21) und Sexualität bzw. Pornographie (vgl. ebd.: 118ff.) in Berührung kommt, scheint auf den abstrakten Leser gemünzt zu sein. Durch diese gerade erwähnten „Grenzüberschreitungen“ wie auch durch seine erstmalige Auflehnung gegen Autoritäten (vgl. Missachtung von Verboten, ebd.: 24f.; vgl. auch ebd.: 139ff: Streich, der dem Kontaktlehrer „Mr. Starnes. Codename: Adler“, ebd.: 25, gespielt wird) wird ein Abschied von der Kindheit eingeleitet, die der Protagonist endlich hinter sich lassen will (vgl. *„du brauchst kein Mädchen, dass dich behandelt, als wärst du zehn“*, ebd.: 48, Hervorhebung im Original). Mit diesem Punkt zusammen hängt, dass die Objektwahl des Protagonisten auf die Figur der unkonventionellen Alaska fällt, die für dessen Entwicklung eine Art Katalysatorfunktion zu übernehmen scheint: Letztlich scheint die primäre Motivation für seine grenzüberschreitenden Handlungen und für seine Versuche, sich seines kindlichen Ichs zu entledigen, in dem Ziel Alaska zu beeindrucken begründet zu sein. Wie Ira in *FA* wird auch sie als undurchschaubares und besonderes Mädchen vorgestellt, das aus der Menge herausragt – nicht nur auf Grund ihres guten Aussehens (der Erzähler beschreibt sie als „das heißeste Wesen, das die Welt je gesehen hatte“, ebd.: 22), sondern auch auf Grund ihrer Intelligenz, ihres solidarischen Gemeinschaftsgefühls (vgl. ebd.: 26), und ihrer Gutherzigkeit (vgl. ebd.: 75). Auch durch ihr von der Norm abweichendes Verhalten als Mittelpunkt und Quasi-Anführerin einer ausschließlich aus Jungen bestehenden Freundesgruppe hebt sie sich von anderen Mädchen ab, und so wirkt es zunächst so, als würde hier komplementär zum Protagonisten eine starke weibliche Figur aufgebaut. Auf der ersten Ebene ideologischer Vermittlung würde damit auch hier ein Frauen-

⁶² Direkt im Anschluss an das erste Treffen mit Chip lässt er sich von ihm „führen“ (vgl. ebd.: 19), „folgt ihm unaufgefordert“ (ebd.: 21), lässt sich zum Zigarettenkauf und zum Rauchen anstiften (vgl. ebd. 23f., 34f.).

typ propagiert, der sich fernab des traditionellen Weiblichkeitsmusters bewegt, und als solcher auch von Vermittlerinstanzen positiv sanktioniert wird („die faszinierende Alaska“, „lebendig und unverwechselbar“, Menzel).

Beim Blick auf die zweite Ebene ideologischer Vermittlung jedoch (d.h. in Figurenrede und -verhalten sowie Handlungsverlauf) zeigt sich, dass Alaska nicht nur sukzessiv ihre Authentizität entzogen wird, sondern dass sie gleichzeitig auch ihres Status als moralisch gute Figur beraubt wird. Dies geschieht sowohl durch ihre eigenen Aussagen und das Verhalten, dass sie anderen gegenüber an den Tag legt, als auch durch die kritischen Kommentare der Figur Chips und des Erzählers selbst. Wie die selbstbewussten Frauenfiguren in *FA* wird auch Alaska vor allem in ihren energischen Versuchen sich als emanzipierte Frau bzw. Feministin zu etablieren, als substanzlose Parodie einer solchen offen gelegt: So kritisiert sie zwar bei jeder Gelegenheit sexistische Praktiken und „die Knute des patriarchalischen Paradigmas“ (ebd.: 49), unter welcher Frauen zu leben gezwungen werden (vgl. auch ebd.: 126), steht für Solidarität unter Frauen ein (vgl. „Wenn die eine der anderen das Messer in den Rücken rammt, wie sollen wir uns dann je aus der patriarchalischen Knechtschaft erheben?!“, ebd.: 91) und verurteilt deren Objektivierung durch den Mann (vgl. ebd.: 84, 121), nimmt man Alaskas Handlungsweisen jedoch genauer in Augenschein, stellt man schnell fest, dass sie gleichzeitig selbst gegen all ihre feministischen Prinzipien verstößt, womit sich ihre kritische Haltung gegenüber der männlichkeitsdominierten westlichen Gesellschaft und deren Praktiken als äußerst scheinheilig erweist. So versucht sie keineswegs die Tatsache zu verstecken, dass es ihr in ihrem Unterfangen, für sämtliche ihrer männlichen Freunde feste Freundinnen zu finden, primär darum geht, dafür zu sorgen, dass jene „flachgelegt“ werden (vgl. ebd.: 30), wodurch sie die ausgewählten Mädchen auf äußerste objektiviert. Tatsächlich scheint sie zu versuchen, sich durch dieses Verhalten bei ihren männlichen Altersgenossen zu profilieren und durch deren Anerkennung, d.h. durch die Anerkennung hierarchisch höher Gestellter, auch ihren eigenen symbolischen Wert zu steigern (vgl. auch Kapitel 4.2). Darüber hinaus objektiviert sie in ihrer beinahe obsessiven Fokussierung auf Sexualität (vgl. ebd.: u.a. 64, 123) auch ihren eigenen Freund, indem sie ihn auf seinen Körper, genauer gesagt seine Geschlechtsorgane, reduziert („[hat] einen Schwanz [...] wie ein Hengst“, ebd.: 87). Dadurch, dass sie für ihre Ausführung von Weiblichkeit genau die Eigenschaften in ihre Identität übernimmt, die sie am Mann bzw. an den Prozessen der „patriarchalischen Knechtschaft“ (ebd.: 91) am heftigsten kritisiert, und dies

zudem offenbar aus dem Grund tut, um diejenigen zu beeindrucken, die ihren eigenen Aussagen nach diese Knechtschaft subventionieren, entpuppt sich auch diese selbsterklärte „Vertreterin der Frauen“ (ebd.: 156) wie Ira in *FA* als bloße Parodie des feministischen Diskurses, womit jeglicher positive Aspekt ihres unkonventionellen Verhaltens, wie etwa ihre Führungsposition in einer sonst nur aus Jungen bestehenden Freundesgruppe, in seiner Aussagekraft geschwächt wird.

Dass dieser wie auch viele andere Aspekte ihres Auftretens nur Teil einer einzigen großen Inszenierung ist, wird durch einzelne über den Text verteilte Bemerkungen des Erzählers nahegelegt. Obwohl er versucht, ausschließlich durch die Augen des verliebten erzählten Ichs zu berichten, d.h. möglichst unreflektiert und unbeeinflusst von späteren Erkenntnissen, um somit dem Leser einen „unverdorbenen“ Blick auf die Geschichte erlauben zu können, schleichen sich doch vereinzelt Kommentare ein, die ein kritisches Licht auf Alaskas Person werfen. Die beiläufige Bemerkung des Erzählers etwa, Alaska würde mit dem Kopf im Takt der Musik wippen, die im Fernsehen lief, „obwohl gerade eine dieser Rockballaden aus der Retorte lief, die sie *angeblich* so hasste“ (ebd.: 74), kann als Hinweis auf die Konstruiertheit ihrer unkonventionellen Genderidentität gelesen werden. Denn dass sie gerade ein Genre zu hassen vorgibt (wie der Erzähler impliziert), das vor allem in der Popkultur als neuzeitliche Version des Minnesangs verstanden wird, in der traditionellen Vorstellungen von Liebe und dem Zueinander der Geschlechter Ausdruck verliehen wird, darf als weiteres Segment in Alaskas Bemühungen gesehen werden, sich vom konventionellen Frauenbild (d.h. dem der betonten Weiblichkeit) abzugrenzen.

Besonders ihr Umgang mit dem verliebten Protagonisten dürfte es jedoch sein, der Alaska als manipulativ und aufgesetzt entlarvt, und sie endgültig zum negativen Pol des Figurenensembles werden lässt. Nun könnte man argumentieren, dass diese Momente, in denen sie ihre Weiblichkeit umfasst und diese bewusst einsetzt, als Momente ihrer Ermächtigung gedeutet werden können. Zwar sind auch diese Momente nichts anderes gezielt eingesetzte Akte ihrer Inszenierung, doch nutzt sie in diesen ihren Körper und das Wissen um ihre Anziehungskraft auf den Protagonisten, um ihn ihren Wünschen entsprechend zu manipulieren, und veranschaulicht in ihrer Entscheidung, sich bewusst zum Objekt der Begierde eines Mannes zu machen, dass Objektivierung nicht immer mit dem Einfügen in eine Opferrolle und Machtabgabe von Seiten der Frau gleichgesetzt werden darf. Tatsächlich aber wird es unmöglich, Alaskas Verhaltensweisen positiv auszulegen, da der Leser, der

auf der Seite des Protagonisten positioniert ist, nicht zu ignorieren in der Lage sein wird, dass sie dabei mit den Gefühlen des verliebten Protagonisten spielt, der sichtbar unter ihren mehrdeutigen Verhaltensweisen zu leiden hat (vgl. ebd.: 61, 73, 105ff., 113f.). Da dieser als Fokalisator dient und somit keinerlei Einblicke in die Vorgänge in Alaskas Kopf gewährt werden können, wird dem Leser hier ein gefühlskaltetes, berechnendes Mädchen präsentiert, das die Gefühle eines sensiblen Jungen ausnutzt, der ob seiner Verliebtheit ihr Spiel nicht durchschaut. Dementsprechend werden die Sympathien des Lesers auch bei Letzterem liegen, statt bei dem Mädchen mit den inkonsequenten, teils „fragwürdigen“ Moralvorstellungen.

Die letzte Bestätigung erhält Alaskas negative Positionierung durch die Kommentare von Chip, einer Figur, die sich in vielerlei Hinsicht als Alaskas Gegenteil erweist und somit den positiven Pol des Figurenensembles konstituiert. Tatsächlich scheint er diejenige Figur des Romans zu sein, die die Funktion einer objektiven „Stimme der Vernunft“ bzw. eines Repräsentanten des intendierten, d.h. erwachsenen Lesers übernimmt. Wie bereits eingangs erwähnt, wird er schon allein auf Grund der Tatsache auf der „richtigen“ Seite etabliert, dass er es trotz seiner sozialen Herkunft durch die Inanspruchnahme seiner Intelligenz und durch harte Arbeit geschafft hat, einen Platz auf einem elitären Internat zu erhalten. Zudem weiß er im Gegensatz zu Alaska (und auch zum Protagonisten) Liebe und Sexualität zu schätzen – so hat er nur mit einem einzigen Mädchen geschlafen (was im Text als etwas Besonderes präsentiert wird), nämlich mit seiner festen Freundin, einer Person, die er liebt (vgl. ebd.: 92). Hier wird deutlich, dass, wie in *FA*, auch in *EWA* eine Unterscheidung getroffen wird zwischen richtiger und falscher Sexualität: Richtige Sexualität ist diejenige, die zur Versiegelung der Liebe zweier Menschen vollzogen wird (wie im Falle Chips); falsche Sexualität ist die Art Sexualität, die nur die Erfüllung körperlicher Begierden zu erfüllen sucht, und dabei das Individuum objektivierte (wie im Fall von Alaska). Dass der Text mit Alaska schließlich diejenige Figur sterben lässt, welche der „falschen“ Art von Sexualität am intensivsten und „lautesten“ gefrönt hat, dürfte als recht eindeutige, wenn auch subtile, Botschaft des Textes betrachtet werden. Der Versuch, die Figur nach ihrem Tod dadurch zu rehabilitieren, dass sie vom Protagonisten geradezu glorifiziert wird, scheitert. Dies wird vor allem durch die Stimme von Chip sichergestellt, der, anders als der verliebte Protagonist, einen objektiven Blick auf Alaskas Tod offeriert. Während letzterer nämlich noch an seiner verschönerten Version von Alaska festhält und sich mit Schuldgefühlen

plagt, verschließt Chip nicht die Augen vor der Wahrheit und vermutet schon früh hinter Alaskas Unfalltod einen Selbstmord.⁶³ Auch sämtliche Hinweise, die im Text gegeben werden, weisen darauf hin, und so erklärt Chip dem Protagonisten: „[w]enn sie wusste, was sie tat [...], hat sie uns zu Komplizen gemacht. Und dafür hasse ich sie.“ (ebd.: 214) Durch die nachträgliche Evaluierung der nun toten Figur durch Chip wird diese auch nach ihrem Tod immer weiter abgewertet. So lautet es an einer Stelle, in der der verliebte Protagonist von seinem Zimmergenossen konfrontiert wird:

„Dir geht es doch nur um dich und deine beschissene Wahnvorstellung, du und Alaska, ihr hättet eine gottverdammte geheime Liebesaffäre gehabt, und sie würde Jake wegen dir verlassen, und dann lebt ihr glücklich bis an euer Lebensende. Sie hat eine Menge Typen geküsst, Pummel. Und wenn sie noch hier wäre, das wissen wir doch beide, dann wäre sie auch noch Jakes Freundin, und zwischen euch beiden gäbe es nichts als ein kleines Drama – keine Liebe, keinen Sex, nur dich, wie du hinter ihr herläufst, und sie mit ihrem ‚Du bist niedlich, Pummel, aber ich liebe Jake.‘“ (ebd.: 227)

Chip bestätigt hier Alaskas fragwürdige Moralvorstellungen, ihren berechnenden und rücksichtslosen Umgang mit den Gefühlen anderer und auch die Unfähigkeit des Protagonisten, dies zu durchschauen.

4.1.4 Zusätzliche Bemerkungen

Obwohl die drei hier besprochenen Romane sich sehr in ihrer Umsetzung und Verarbeitung der Liebesthematik unterscheiden, sind doch einige Gemeinsamkeiten festzustellen. Die erste läge in der Umkehrung der Rollen, welche in den zu Beginn des Kapitels erwähnten traditionellen Mustern der Liebesgeschichte zu finden sind. So sind es nicht etwa die männlichen Protagonisten der hier besprochenen Romane, die durch ihre Schroffheit, Unnahbarkeit und Handlungskompetenz charakterisiert werden, sondern die weiblichen. In Korrelation übernehmen die männlichen Protagonisten die Rolle der sanften Partei, die

⁶³ Nur wenige Seiten vor ihrem Tod bemängelt der Erzähler ganz offen „Alaskas absichtliche Undurchsichtigkeit“, die er „wieder [als] ein Beispiel dafür“ sieht, „wie sie sich immer in Geheimnisse zu hüllen versuchte.“ (ebd.: 159) Kombiniert mit den über den Text hindurch verteilten Aussagen wie „[i]hr raucht zum Spaß, ich rauche, um zu sterben“ (ebd.: 62) könnte ihr Selbstmord als letzter narzisstischer Akt ihrer Inszenierung betrachtet werden. Dies soll in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht näher untersucht werden.

sich durch ihre sexuelle Unerfahrenheit und eine „nurturing ability“ (Radway in Pearce: 526) auszeichnen (Tobias in *FA* kümmert sich um seine Mutter, der Protagonist in *DDM* um Finn und Miles in *EWA* um Alaska). Hiermit verbunden ist die Funktion des Objekts der Begierde als „Traumbild“ des Protagonisten, welche ebenfalls in allen drei Romanen zutage tritt. Im Streben des Protagonisten, sein Objekt der Begierde zu besitzen, wird seine Sehnsucht danach deutlich, diesem Objekt ebenbürtig zu werden und diverse Aspekte seines Seins zu übernehmen. Gleichzeitig bedeutet diese metaphorische Inbesitznahme und Unterwerfung des weiblichen Objekts die (Rück-)Gewinnung von Charakteristika und Privilegien, die dem Mann rechtmäßig zustehen, und die sich das weibliche Objekt widerrechtlich angeeignet hat. So sieht Tobias, der Inbegriff der braven Dorfjugend aus *FA*, in Ira all das, was er sein will: Sie ist cool, handelt bestimmt und eigenständig, ist sexuell erfahren und sticht auf Grund ihres unkonventionelles Verhaltens aus der Menge heraus. Auch die Objektwahl von Miles, dem schüchternen, einzelgängerischen Protagonisten von *EWA*, fällt auf ein Mädchen, das all das hat, was er bräuchte, um ein „richtiger“ Mann zu werden: Furchtlosigkeit, Führerqualitäten, Handlungsfreiheit und Sex. Im Falle des Protagonisten von *DDM* tritt dieser Aspekt der Liebesgeschichte jedoch am deutlichsten hervor, und zwar dadurch dass dessen Objekt der Begierde (scheinbar) demselben Geschlecht angehört. In der Zurschaustellung der fast schon als masochistisch zu bezeichnenden Liebe des Protagonisten zu Finn, der als Inbegriff des hegemonialen Mannes aufgebaut wird, demgegenüber der Protagonist ein Bild höchst mangelhafter, beinahe verweiblichter Männlichkeit abgibt, stellt der Text zudem gleichzeitig heraus, dass es verschiedene Männlichkeiten gibt, die nach Kriterien auf einer Hierarchie angeordnet werden, die vom Einzelnen selbst nicht wirklich verändert werden können (so etwa Körpergröße, Persönlichkeit und Intellekt). In der Verknüpfung der tragischen Figur des Erzählers mit der Enthüllung von Finns wahrer Identität liefert dieser Text den aussagekräftigsten Kommentar zur Verhandlung von Genderidentitäten, da er den Leser geradezu dazu zwingt, die gewohnten Kategorien von Gender und Sexualität sowie seine eignen Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster zu hinterfragen. Viel besser, da viel subtiler als die anderen beiden Romane, macht dieser Text auf die Pluralität von Identitäten in der Welt aufmerksam und auf die Notwendigkeit, die Gesellschaft und den Geist eines jeden Individuums für diese Pluralität zu öffnen. Anders als *FA* (mit seinem unwahrscheinlich glatt verlaufenden Handlungsstrangs um die „queere“ Figur Alex herum und auch angesichts der Note, auf der er endet) nutzt *DDM* das

ihm inhärente Potenzial, Problematiken auszuforschen, die sich aus gesellschaftlich vorgegebenen Grenzen und deren Durchbrechung ergeben sowie damit zusammenhängende Fragen über Subjektivität und Selbstbestimmungsrecht des Einzelnen.

Eine weitere Gemeinsamkeit der drei Texte ist, dass die primäre Funktion des Objekts der Begierde die einer Katalysatorfigur ist, die dem Protagonisten den nötigen Anstoß für den Eintritt in die Übergangsphase zum Erwachsenensein gibt. Miles, z.B., entwickelt sich im Zusammensein mit und durch den Einfluss von Alaska vom schüchternen Einzelgänger zum selbstbewussten jungen Mann. Dadurch, dass sie ständig den Fokus auf das Thema Sexualität lenkt und den recht unerfahrenen Protagonisten gewissermaßen dazu zwingt, sich mit dem Thema zu beschäftigen, sogar gemeinsam mit ihm Pornos anschaut (vgl. Green: 121f.) und seine kurzzeitige Freundin Lara in Sachen Oralsex instruiert (vgl. ebd.: 175), unterstützt das Mädchen seinen Übergang vom Kind zum Mann. Kerry Mallan greift Roberta Trites' Beobachtung auf, dass die Verknüpfung der Liebesgeschichte mit Sexualität in einem Großteil von KJL-Werken für den Protagonisten als Beginn eines Übergangsrituals fungiert, an dessen Ende nicht nur das Erwachsensein steht, sondern auch das Finden der eigenen, der „wahren“ Identität (vgl. Mallan 2009: 31). Wenn man unter „wahrer Identität“ Mann- statt Kindsein versteht, wird in *EWA* nicht nur diese Beobachtung bestätigt, sondern auch die Unmöglichkeit, ohne weibliches Mitwirken zu seiner wahren Identität als „Mann“ zu gelangen. Dass die primäre Funktion der Figur der Alaska die ist, aus dem Protagonisten „einen anderen Menschen“ (Green: 229), d.h. einen Mann zu machen, wird dadurch besiegelt, dass sie nach beendeter Arbeit (nach Einleitung seiner Initiation) durch ihren Tod aus der Erzählung entfernt wird. Auch in *DDM* wird der Protagonist durch die Begegnung mit seinem Objekt der Begierde dazu veranlasst, seine bisherigen physischen und geistigen Grenzen zu überschreiten und die Schemata, nach denen er bisher die Welt gesehen hat, abzulegen. Mit dem abrupten Ende der „Liebesbeziehung“ nach der traumatischen Enthüllung von Finns wahrer Identität, findet er die Kraft, sich aus der Position des Weiblichen zu erheben und mit der Übernahme von Finns Identität und der Verleugnung seiner möglicherweise von der Norm abweichenden Sexualität, zu einem selbstständigen, selbstversorgenden Mann zu werden. Diese Herauslösung aus bisherigen Denk- und Handlungsmustern, die ihm nicht nur die Augen öffnet über Reproduktionsstrategien und Machterhaltungsmethoden seiner Gesellschaftsschicht, sondern auch eine autonome Lebensweise erlaubt, erweist sich allerdings (wie durch die tragische Figur des

Erzählers deutlich zur Schau gestellt) als temporär. Obwohl es auf den ersten Blick nicht so scheint, durchläuft auch Tobias in *FA* durch das Aufeinandertreffen mit Ira und vor allem Alex eine Art Entwicklung, die ihn sein „wahres Ich“ finden lässt. Allerdings scheint er sich im Rahmen dieser Entwicklung trotz des Einblicks, den er in alternative Seinsformen und die Konstruiertheit von (Gender-)Identitäten erhält, in seiner Geisteshaltung nicht etwa zu öffnen, sondern viel eher zu verschließen. Dies wird daran deutlich, dass Tobias' endliche Objektwahl auf eine Figur fällt, die letztlich nichts anderes verkörpert als ein traditionelles Weiblichkeitsbild. Man könnte gewissermaßen sagen, Tobias hätte den Versuch aufgegeben, jemand zu sein, der er nicht ist (nämlich ein SNM) und seine wahre Identität als Befürworter hegemonialer Männlichkeit akzeptiert.

Die auffälligste Gemeinsamkeit der drei Werke dürfte jedoch sein, wie negativ mit den weiblichen Figuren, also den Objekten der Begierde, umgegangen wird, die zunächst auf ein Podest gehoben und anschließend wieder von diesem heruntergestoßen werden. Wie Mallan in Anlehnung an Pearce erläutert, können solche offen frauenfeindliche Diskurse in kinder- und jugendliterarischen Werken als Resultat der paradoxen Anforderungen an den heutigen Mann betrachtet werden, als Symptom einer „conflicting masculinity, especially with regard to the pressures of heterosexual sex.“ (Mallan 2009: 36) Liebesgeschichten mit scheinbar verbitterten Erzählern wie Tobias in *FA* seien Ausdruck der „dilemmas of growing up in a society where there is a great degree of uncertainty and vulnerability about gender.“ (ebd.) Wie bereits in der Analyse des besagten Textes dargelegt, ist der Erzähler nicht nur eingeschüchtert von der Sorte Frau, die heutzutage die Norm darstellen soll, sondern auch hin- und hergerissen zwischen dem im offiziellen Diskurs verhandelten Idealbild des sensiblen, respektvollen und einfühlsamen Mannes und dem versteckten Verlangen der Frauen nach einem Mann, der genau das Gegenteil dieses offiziellen Idealbilds darstellt.

Mit der Degradierung der weiblichen Figuren einher geht deren Darstellung als Fälschungen und „Gesamtkunstwerke“. Dass sowohl Ira, als auch Alaska letztlich dadurch bloßgestellt werden, dass ihre Versuche, der normativen „betonten Weiblichkeit“ zu entfliehen, darin bestehen, männliche Eigenschaften zu übernehmen (Ablehnung von Gefühlen, ständiges Reden von Sex, Objektivierung anderer Mädchen), könnte zunächst durchaus als Versuch einer Kritik männlicher Praktiken gesehen werden: Die Belegung der weiblichen Figuren mit typisch männlichen Eigenschaften könnte als Anstrengung gelesen wer-

den, eben diese als „normal“ geltende Eigenschaften aus ihrem gewohnten Kontext (also dem Männlichen) herauszuheben und dadurch zu illustrieren, wie negativ und abwertend sie sind. Diese Entpragmatisierung kann jedoch nur erfolgreich stattfinden, wenn der Leser einer Welt entstammt, in der Frauen sich für gewöhnlich *nicht* so verhalten und äußern wie die hier betrachteten Ira und Alaska. Da dies in der deutschen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts nicht der Fall ist, bleiben beide Figuren als Parodie des feministischen Diskurses bestehen und die Kritik auf eben diesen gerichtet. Als solche weisen sie auf die Problematik des feministischen Diskurses hin, die daraus entstanden ist, dass im Zuge der feministischen Emanzipation nicht etwa versucht worden ist, neue, liberalere Rollen für beide Geschlechter zu finden, sondern, wie bereits angemerkt, Frauen paradoxerweise lediglich dazu animiert wurden, sich der zuvor kritisierten Charakteristika des „dämonisierten“ Mannes zu bemächtigen. Im Gegensatz zu Travestie-Shows, wie sie Judith Butler bespricht, deren „parodic proliferation deprives hegemonic culture and its critics of the claim to naturalized or essentialist gender identities“ (Butler 1991: 176), scheinen diese beiden weiblichen Figuren die Vorstellung einer naturgegebenen Genderidentität zu bestätigen. Diese besonders wirkenden Mädchen, die als Originale präsentiert werden, da sie sich so sehr von anderen weiblichen Figuren absetzen, erweisen sich als genaues Gegenteil: „‘the original‘ is revealed to be a copy, and an inevitably failed one.“ (ebd.) Als solche verweisen sie darauf, dass die Erwartungen, die in den letzten Jahrzehnten durch die feministischen Bewegungen geschaffen worden sind, in ihrer Implementierung genauso einschränkend wirken wie das Korsett der Prüderie und die Unterwerfung der Frau zuvor. Die Mädchen bzw. Frauen in FA und EWA versuchen zwanghaft, sich dem Schema der modernen Frau anzupassen, genauso wie die Jungen sich zwanghaft dem SNMS anzupassen versuchen.

4.2 Machtverteilung in der Peergroup

Während das Verhältnis zum Objekt der Begierde einige Informationen über die gesellschaftlichen Erwartungen an den männlichen Heranwachsenden und die daraus resultierenden Problematiken bereitstellen kann, ist es doch der Umgang der männlichen Individuen mit- und untereinander in den bereits erwähnten homosozialen Männergemeinschaften, in einem „den Männern vorbehaltenen Raum, in dem sich, *unter Männern*, die ernstesten Spiele des Wettbewerbs abspielen“ (Bourdieu 1997: 203), in dem die Machtverteilungsme-

chanismen des „Theaters der Männlichkeit“ am deutlichsten sichtbar werden, denn genau hier werde der männliche Habitus „[k]onstruiert und vollendet“ (ebd.). Wie bereits angedeutet, geht es innerhalb dieser Gemeinschaften u.a. darum, die männliche Dominanz in der gesellschaftlichen Ordnung zu reproduzieren. Wie Michael Meuser es formuliert, sind sie „institutionelle Stützen des Leitbildes der hegemonialen Männlichkeit. Sie bieten ihren Mitgliedern unter anderem die Möglichkeit, tradierte Bilder männlicher Hegemonie auch gegenüber Irritationen aufrechtzuerhalten“ (Meuser: 20). So werden unter Ausschluss von potentiellen weiblichen „Störfaktoren“ und der damit ermöglichten Auslebung „authentischer“ Männlichkeit, diejenigen Normen und Wertvorstellungen gestärkt, auf denen männliche Dominanz gründet (vgl. ebd.: 14ff.). Gerade in Zeiten, in denen gesellschaftliche Erwartungen an Männer immer schwammiger werden und klar als solche definierte männliche Vorbilder fehlen, bilden diese Gemeinschaften Refugien, innerhalb derer die krisengeplagten männlichen Individuen nicht nur dahingehend Affirmation finden können, „was einen (normalen) Mann ausmacht“ (ebd.: 8), sondern auch dafür, dass sie selbst ein eben solcher sind. Wie Bourdieu es formuliert, finden hier „die Spiele [statt], in denen Männlichkeit ihre Bestätigung und Vollendung durch die Akte gegenseitiger Anerkennung erfährt“ (Bourdieu 1997: 205). Die „Irritationen“ (ebd.: 10), welchen sie in der „realen“ Welt begegnen, können dabei ausgeblendet werden.

Gleichzeitig werden innerhalb dieser homosozialen Räume aber auch Machtkämpfe unter den eigentlich Gleichgesinnten ausgetragen, um die Positionierung des Einzelnen auf den verschiedenen Stufen der internen Hierarchie festzulegen. Diese funktioniert dann nach den Prinzipien der in Kapitel 2.4 vorgestellten hierarchischen Ordnung, die basierend auf einer Reihe (austauschbarer) Kriterien dem Einen eine hochwertigere Männlichkeit einräumt als dem Anderen, und vor allem die Männer zu unterdrücken sucht, die sich durch ihre sexuelle Orientierung etwas zu nahe an die Domäne des Weiblichen heranwagen. An dieser Stelle soll auch noch einmal daran erinnert werden, dass die Aushandlung von hegemonialer Männlichkeit eng verbunden ist mit der Bewahrung männlicher Hegemonie: Hegemoniale Männlichkeit ist ein idealisiertes, unerreichbares Konstrukt, dem a) kaum ein realer Mann gerecht wird, und b) dessen primärer Zweck es ist, den patriarchalischen Aufbau der Gesellschaft zu legitimieren und damit die Dominanz der Männer über die Frauen weiter zu gewährleisten (vgl. Kapitel 2.4).

Dass sozialen Gruppierungen gerade bei jungen Menschen eine solch hohe Bedeutung beigemessen wird, liegt zum einen schlichtweg daran, dass es sich bei der Adoleszenz um die entscheidende Phase der Identitätsbildung handelt. Wie in Kapitel 2.6 der vorliegenden Arbeit bereits beschrieben, wird die Jugendphase als „zweite Chance“, gar „zweite Geburt“ betrachtet, da davon ausgegangen wird, dass in diesem Entwicklungsabschnitt auch frühe Kindheitserfahrungen korrigiert werden können. In dieser Phase findet die „endgültige Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Normen“ statt (Lehnert in Gansel 2004: 138), auch was die endgültige Herausbildung seiner Geschlechtsidentität und damit eines „geschlechtsspezifischen Habitus“ betrifft (ebd.: 135). Die Signifikanz, die dabei der Peergroup zugewiesen wird, liegt wohl darin begründet, dass die Antwort auf die Frage nach dem „Wer bin ich?“, wie Muuss in Anlehnung an Keniston erklärt, zu einem beachtlichen Teil abhängig ist vom „social feedback from others who provide the adolescent with their perception and their evaluation of him or her. Identity is based on psychosocial reciprocity.“ (Muuss: 52)⁶⁴ Es sind die Urteile der Anderen über „richtig“ oder „falsch“ unseres Auftretens, denen gemäß wir unser Verhalten und folglich unsere Identität formen. Ohne entsprechende Rückmeldung, vor allem von Gleichaltrigen, blieben sämtliche Ambitionen und Bemühungen, eine bestimmte Person zu sein bzw. zu werden ineffektiv, da von niemandem anerkannt. Wie bereits angedeutet, kann die Rückmeldung in pluralistischen Gesellschaften wie der unseren durchaus gemischt ausfallen. Hier seien vor allem die ambivalenten Anforderungen an Männlichkeit zu nennen, wie sie bereits in vorangegangenen Kapiteln (vgl. Kapitel 2.4 und auch 4.1) besprochen worden sind. Dadurch, dass im Unterschied zur „Außenwelt“ innerhalb der homosozialen Männergemeinschaft eindeutige Anforderungen an den Einzelnen gestellt werden, die, so Meuser, zwar rigide, dafür aber klar sind (vgl. Meuser: 12), fällt auch besagtes „social feedback“ eindeutiger aus, wodurch es für den Beurteilten leichter wird, Kriterien und Regeln für die erfolgreiche Darbietung norma-

⁶⁴ Dies war auch schon George Herbert Mead bewusst, als er seine Theorie darlegte, der gemäß sich Identität aus zwei Komponenten zusammensetzt: dem „Me“ und dem „I“ (vgl. Schönewald: 45). Das „Me“ bezeichnet hierbei die Zuschreibungen, die das Individuum von außen erhält, durch die es z.B. als ein Mann oder eine Frau, ein Kind oder ein Erwachsener quasi „geschaffen“ wird. Dies geschieht zum Teil durch performative Äußerungen, die Butler als „diejenige diskursive Praxis“ bezeichnet, „die das vollzieht oder produziert, was sie benennt.“ (Butler 1997: 36) Dazu gehören nicht nur explizite Aussagen wie „du bist ein Kind“ oder „du bist ein Mädchen“, sondern auch implizite Akte wie etwa die Namengebung. Das „I“ bildet nun die „individuelle Antwort auf die Erwartungen der Anderen“ (Schönewald: 44), die im „Me“ reflektiert werden. Im „I“ werden z.B. Verhaltensmuster konstruiert, die das Individuum als zu den Rollenanforderungen des „Me“ passend empfindet. Entsprechend der Rückmeldung, die es von seiner Umwelt dazu bekommt, wird das Individuum bestimmte Verhaltensweisen beibehalten oder wieder ablegen und neu zu formen suchen.

tiver Männlichkeit abzuleiten. Im Folgenden soll nun durch den Blick auf eine Reihe aktueller Erscheinungen aus dem KJL-Bereich untersucht werden, wie diese Aspekte in fiktionalen Werken für junge Leser verarbeitet werden und gleichzeitig ein Blick darauf geworfen werden, welche Rolle die Positionierung des Lesers dabei einnimmt.

4.2.1 Graham Gardner: *Im Schatten der Wächter* (2004 [2003])

Im Zentrum von Graham Gardners Jugendroman steht der 14-jährige Elliott, der von einem heterodiegetischen Erzähler als Fokalisator für die als spätere Narration berichtete Geschichte eingesetzt wird. Nach einem kurzen Prolog, in dem Elliot dem Leser als Opfer der Schultyrannen präsentiert wird, findet ein Zeitsprung statt und wir begegnen dem Jungen an einem späteren, einem entscheidenden Punkt in seinem Leben wieder: Er ist gemeinsam mit seiner Mutter und seinem Vater in eine neue Gegend gezogen und steht nun kurz davor, als Schüler an einem neuen Gymnasium anzufangen. Dies sieht er nicht nur als „die Chance, den alten Elliot hinter sich zu lassen, sondern [auch] einen völlig neuen Elliot zu erfinden“ (Gardner: 15), auf diese Weise die Rolle des Opfers abzulegen und endlich ein „normales“ Leben führen zu können. Dadurch, dass der eigentlich allwissende Erzähler⁶⁵ aus dem Kopf des Protagonisten berichtet und damit diesen und seine Entwicklungsgeschichte in den Fokus der Erzählung rückt, stellt er sich schon von Anfang an auf dessen Seite und baut ihn als diejenige Figur des Textes auf, mit welcher der abstrakte Leser sympathisieren, mitfühlen und sich letztlich auch identifizieren soll. Dies wird einerseits dadurch begünstigt, dass der angenommene junge Leser die verschiedenen Problematiken nachvollziehen können soll, denen Elliot im Laufe der Erzählung begegnet (dazu gehören die Herausforderungen des Schulalltags, die Aushandlung einer Position innerhalb der Peergroup, Probleme in der Familie, die erste Liebe und Sexualität), und andererseits dadurch, dass dem Protagonisten direkt zu Beginn eine tragische Vorgeschichte gegeben wird: Drei Jahre vor Einsetzen der Erzählung ist sein Vater bei einem Überfall so schwer verletzt worden, dass er fortan arbeitsunfähig blieb, was schließlich den sozialen Abstieg der Familie herbeiführte.⁶⁶

⁶⁵ Dies verrät sich bspw. dadurch, dass er Elliots Gesicht beschreiben kann, „das eine Mischung aus beginnendem Verstehen und Erschrecken widerspiegelte“ (ebd.: 94) und auch in die Zukunft vorgreifen kann (vgl. ebd.: 78: „Wenn Elliot später darüber nachdachte [...]“).

⁶⁶ Mehr zur Familiensituation in *ISDW* in Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit.

Gleichzeitig stellt Elliot eine Figur dar, die der intendierte Leser als geeignetes Vorbild für den angenommenen jungen Leser identifiziert, und zwar nicht nur aus dem Grund, dass er es schafft, sich aus eigener Kraft aus der Rolle des Opfers zu lösen, sondern auch auf Grund weiterer Eigenschaften, die vom anvisierten erwachsenen Leser als vorbildliche Attribute erkannt werden sollen. Diese umfassen Elliots Liebe für Bücher (vgl. ebd.: 17), seine gewissenhafte Erledigung von Schulaufgaben (vgl. ebd.: 156) und auch seinen verständnisvollen Umgang mit der plötzlichen Armut seiner Familie: So akzeptiert er die neue Situation, respektiert seine Mutter für den Einsatz, den sie leistet, um die Familie zu ernähren (vgl. ebd.: u.a. 32), und verdient sich sein eigenes Geld durch Zeitungsaustragen, statt sich darüber zu ärgern, dass er nun jahrelang dieselbe Kleidung bzw. Kleidung aus dem Secondhandshop tragen muss (vgl. ebd.: 14f.). Zudem mag er zwar keinen Sport mit Wettkampfcharakter, doch scheut er „[k]örperliche Anstrengung“ (ebd.: 45) nicht. Elliots Konzipierung als arbeitsamer, kluger, sanfter, rücksichtsvoller, von Natur aus guter Junge, der um das Wohlergehen anderer besorgt ist und Angehörige des anderen Geschlechts respektiert, konstituiert ihn nicht nur als SNM, sondern zugleich auch als moralisch gute Figur des Textes. Dass diejenigen Signale, die für den intendierten Leser bestimmt sind, hauptsächlich in derjenigen Figur der Erzählung gesammelt werden, die dem jungen Leser als Identifikationspunkt angeboten wird, bestätigen Elliots Figur als Träger derjenigen ideologischen Inhalte, die an den abstrakten Leser weitergegeben werden sollen. Dieser übernimmt nicht nur Elliots Perspektive, sondern nimmt durch die interne Fokalisierung auf den Jungen zudem unmittelbar an dessen Entwicklungsprozess, an dessen „Formung“ teil, wodurch er letztlich ebenfalls eine Entwicklung erfahren und „geformt“ werden soll.

Während der Protagonist durch den Erzähler also schon von Beginn an als nachahmenswerte Figur identifiziert und auch vom Leser als solche erkannt wird, wird ebenfalls von Beginn an deutlich, dass er von seinen gleichaltrigen Geschlechtsgenossen eher als Gegenteil dessen wahrgenommen wird, nämlich als Opfer, das es physisch und psychisch zu drangsaliieren gilt. Angesichts Elliots Etablierung als moralisch gute und unschuldige Figur, wird sich dem Leser hierbei die Frage aufdrängen, weswegen gerade er von den anderen jungen Figuren der Diegese in die Opferrolle gepresst wird. Auch der Protagonist selbst kann anfangs nur spekulieren: „Vielleicht weil er allein war. Vielleicht weil er klein und mager war. Vielleicht weil er ganz offensichtlich eine Schuluniform aus zweiter Hand trug. Vielleicht weil es ihn überhaupt gab.“ (ebd.: 33) Hierbei führt er drei Aspekte an, die je-

manden als sozial Aussätzigen brandmarken können: Dass er keiner Gruppe angehört, lässt ihn, so in Brugger-Dethmers' Worten, „abnormal, strange, and potentially socially dangerous“ (Brugger-Dethmers: 79) wirken, seine Schuluniform aus zweiter Hand signifiziert dürftiges ökonomisches Kapital und seine Statur gepaart mit „seine[n] kindischen langen schwarzen Strähnen“ (Gardner: 19) lassen ihn nicht etwa als Mann erscheinen, der er sein wollte und offenbar sollte, sondern „brandmarkten ihn [...] als Kind.“ (ebd.: 21) Ihm gegenüber steht sein Peiniger, der „ungekrönt[e] König der Jahrgänge sieben und acht“, Kevin Cunningham, der „den Körper eines Zwölftklässlers [hatte]“ und „sich mit seinen zwölf Jahren schon rasieren [musste].“ (ebd.: 33f.) Bereits hier wird zum einen ersichtlich, wie entscheidend körperliche Überlegenheit in der Aneignung von Macht innerhalb der Peer-group ist, und zum anderen, dass die Vorstellungen von Erwachsenen und Heranwachsenden hinsichtlich der Unterscheidung von richtig und falsch deutlich auseinander gehen: Das im Text propagierte Bild des sanften Mannes deckt sich nicht mit den Vorstellungen über angemessenes bzw. erfolgsversprechendes männliches Auftreten innerhalb der Peer-group, und reflektiert die widersprüchlichen Anforderungen, denen sich der junge Mensch in der Aushandlung seiner Identität und sozialen Position tagtäglich stellen muss. Diese Problematik wird im Laufe der Erzählung dadurch weiter ausgeleuchtet, dass der Leser durch die interne Fokalisierung des Erzählvorgangs am gesamten Schaffungsprozess von Elliots neuer Identität teilhat, und somit Zeuge seiner gewissenhaften Planung wird. Diese wird von gründlichen Reflektionen begleitet, die dem Leser als eine Art Schablone für die richtige Ausformung von Männlichkeit bereitgestellt werden. Gleichzeitig wird zu Abgrenzungszwecken immer wieder auf das Negativ eben dieser Schablone verwiesen und damit klar zwischen akzeptablem und inakzeptablem Auftreten in der Peergroup getrennt.

Obwohl Elliots Bestrebung lediglich darin besteht, der Masse anzugehören, „ein Gesicht in der Menge“ (ebd.: 30, Hervorhebung im Original) und damit „in Ruhe gelassen [zu] werden“ (ebd.: 33), scheint er seine neue Identität weitestmöglich nach dem Muster einer „tough, bold, aggressive“ (Stephens 2002a: ix), einer hegemonialen Männlichkeit zu konzipieren, sich durchaus darüber bewusst seiend, dass seine Chancen, dieses zu erreichen, nicht gerade realistisch sind. Trotzdem bzw. gerade deswegen enthüllt er in seinen Überlegungen eine Formel für die erfolgreiche Darbietung von Männlichkeit, die offenbar aus zwei Komponenten besteht: dem richtigen Aussehen und dem richtigen Verhalten. Um ersteres zu erreichen, beschafft sich Elliot neue Kleidung (vgl. ebd.: 19), lässt sich „die Haa-

re an den Seiten abrasieren“ (ebd.), was seine Gesichtszüge kantiger wirken lässt und ihn selbst älter (vgl. ebd.: 21). Da sich seine schwächliche Gestalt („[war] seit seinem zwölften Lebensjahr nicht mehr viel gewachsen“, ebd.: 14, „war sich überdeutlich seiner schmalen Gestalt und seiner schwächtigen Arme und Beine bewusst“, ebd.: 54) nicht ganz so mühe-los verändern lässt, und er zudem feststellt, dass einfach nur ein Gesicht in der Menge zu sein nicht als Garantie dafür ausreicht, nicht irgendwann doch wieder als Opfer auserkoren zu werden (vgl. ebd.: 51), bemüht er sich umso mehr, durch eine Qualität herauszustechen, „die andere in Staunen versetz[t].“ (ebd.) Andere sind in diesem Fall die jugendlichen Figuren der Diegese, die hier auch auf die Vorstellungen des abstrakten Lesers Rückschluss geben. Solch eine besondere Qualität konnte laut Erzähler „Ausstrahlung sein oder Stärke, das Spiel auf der E-Gitarre oder Talent als Fußballspieler.“ (ebd.) Idealerweise würde er durch sportliches Talent glänzen, denn dadurch, so der Protagonist, erhielte man „den Okay-Stempel, wenigstens von den Leuten, auf die es ankam.“ (ebd.: 52) Interessanterweise sind diejenigen, auf die es ankommt, auch diejenigen, die als die angsteinflößenden Individuen aufgebaut werden, deren Auftreten weder einen Zweifel an ihrer Männlichkeit aufkommen lässt, noch an ihrer Positionierung als moralisch schlechte Figuren der Textwelt, von denen sich der Leser zu distanzieren animiert wird. Als Beispiel sei der Kapitän der Rugby-Mannschaft genannt, der, mehr Mann denn Kind, als „große[r], bullige[r] Mittelstürmer“ beschrieben wird, „der aggressiv spielte und Angreifer allein mit einem leichten Armstoß abwehren konnte.“ (ebd.: 47) Es sind diese „Riesen“ (ebd.: 66) mit fester Stimme und selbstbewusstem Auftreten, deren Anerkennung sich der Protagonist sichern will, und die er sich bei der Schaffung seines Männlichkeitsentwurfs so weit wie möglich zum Vorbild nimmt. Damit weist er sie als die in der Peergroup geltende Form hegemonialer Männlichkeit und damit als die Norm aus. Dadurch, dass diese Norm von Figuren verkörpert wird, die im Text als Unsympathen konstruiert werden, wird sie dem Leser als falsches Ideal präsentiert, und stellt dabei in Frage, wie nachahmenswert dieses tatsächlich ist.

Auffällig am Männlichkeitsmodell, das Elliot für sich erschafft, ist dass es vor allem von Stoizismus geprägt ist: Er trainiert sich einen „Gesichtsausdruck“ an, der „ruhigen Gleichmut“ (ebd.: 75) ausstrahlt, setzt eine „Maske scheinbar gleichgültiger Langeweile“ (ebd.) auf und übt sich darin, auch im Umgang mit ihm hierarchisch höher gestellten Jungen ruhig, beherrscht, abwartend, einfach „cool“ aufzutreten (vgl. ebd.: 85ff.). Diesem Männlichkeitsmodell nach ist es essenziell, „seine Emotionen beiseite zu schieben, sie tief

in sich zu vergraben“ (ebd.: 137) und so wird allmählich aus Elliots „sanften Innereien und sanftem Blut [...] kalter, unbeweglicher Stahl.“ (ebd.) Dem Leser wird dabei nahegelegt, diese Entwicklung negativ auszulegen, zum einen weil sich der Protagonist damit einem Auftreten annähert, das, wie gerade dargelegt, mit moralisch schlechten Figuren verbunden ist, und zum anderen, weil impliziert wird, dass Elliot sich mit seinem Verhalten gegen seine „Natur“, d.h. gegen sein „wahres Ich“ wendet. Durch die sorgfältige Planung seiner neuen Identität wird deren Konstruiertheit hervorgehoben, die wiederum nahelegt, dass es sich bei diesem „neuen“ Elliot letztlich doch nur um eine Rolle handelt, die der „alte“ Elliot spielt, was wiederum widernatürlich und damit falsch ist.⁶⁷ Trotz der Widernatürlichkeit seines Aktes schafft er es durch seine Aufnahme in die Schwimmmannschaft und die damit einhergehende Kategorisierung als „Sportler“ seine neue Rolle abzurunden. Die positive Rückmeldung, die er von Seiten seiner Altersgenossen erhält („freundliche[s] Nicken und bewundernd[e] Blick[e]“, ebd.: 56), bestätigt den Erfolg seiner Zurschaustellung von Männlichkeit. Tatsächlich ist sein Auftritt so erfolgreich, dass er von den heimlichen Machthabern der Schule, den „Wächtern“ eingeladen wird, sich zu einem ihrer Nachfolger ausbilden zu lassen.

Mit der Einführung der Wächter schafft Gardner es, die bis dahin recht stereotyp gehaltene, auf Äußerlichkeiten basierende Gut/Schlecht-Dichotomie (kindlich aussehende Figuren = gut, männlich aussehende Figuren = schlecht) aufzubrechen. Zur Verwunderung des Protagonisten stellt sich nämlich bei seinem ersten Aufeinandertreffen mit den aktuellen Wächtern heraus, dass die drei mächtigsten Schüler des Holminster-Gymnasiums keineswegs dem Bild entsprechen, das er sich von ihnen gemacht hatte: „Nach den Erfahrungen aus seiner alten Schule hatte er sie sich als menschliche Monster vorgestellt, als bössartige Dämonen mit rasierten Köpfen, Lederjacken und einer Aura von Gewalt.“ (ebd.: 84) Auch seine Annahme, dass es sich bei den Wächtern um „die hiesige Schlägertruppe“ (ebd.: 59) handelt, spiegelt nicht nur seine bisherigen Erfahrungen wider, sondern auch die generelle, wenn auch irrige Vorstellung darüber, dass es sich bei den Größten und Brutals-

⁶⁷ Die Vorstellung von der Existenz einer Art Kernidentität zieht sich tatsächlich durch den gesamten Roman. Darauf wird im Verlauf der Geschichte z.B. wiederholt Rückbezug genommen, dadurch dass Elliot explizit darauf verweist, dass seine neue Identität mit seiner wahren Identität im Widerspruch steht. So heißt es etwa: „Ich bin nicht wie sie. Ich bin ganz und gar nicht wie sie.“ (ebd.: 107) oder auch „He, ich bin nicht so, wie du denkst. Ich bin nicht so, wie alle an der Schule glauben.“ (ebd.: 114) und „Ich will nicht. Ich kann nicht. Ich bin nicht so.“ (ebd.: 111) Dieser Aspekt des Textes soll an späterer Stelle im vorliegenden Kapitel nochmals aufgegriffen werden.

ten auch um diejenigen handelt, welche die größte Macht halten (vgl. Kapitel 2.5). Stattdessen trifft er auf drei „vollkommen gewöhnlich“ (ebd.) wirkende Jungen, von denen einer gar „die Ausstrahlung und das gute Aussehen eines Fotomodells“ (ebd.) besaß. Durch die Wächter wird das Stereotyp dekonstruiert, das bis hierhin im Text aufzubauen versucht wurde, nämlich dass man von Äußerlichkeiten auf das Wesen eines Menschen als gut oder schlecht schließen kann. Gleichzeitig wird aber die Formel für die erfolgreiche Aushandlung von Männlichkeit um einen Punkt erweitert, nämlich um die Bedeutung physischen Könnens als Ergänzung zu den bereits vorhandenen, richtigen körperlichen Voraussetzungen bzw. Ausgleich für deren Fehlen. Denn das, wodurch sich auch die Wächter als besonders auszeichnen und sich somit von der Masse der Durchschnittsmänner abheben, ist die Tatsache dass sie alle drei „[e]xzellente Sportler“ (ebd.) sind.

Sportliches Talent wird in Gardners Roman unübersehbar als eine primäre Quelle von Macht und Männlichkeit gehandelt, und es bietet sich an, einen näheren Blick darauf zu werfen, weswegen gerade Sportlichkeit so eng mit erfolgreichem Mannsein verknüpft wird. Gewissermaßen stellt der sportliche Wettkampf die reinste, unverfälschteste Form der Männlichkeitsaustragung dar, da der Wettbewerb, der das bzw. die Alphamännchen vom Rest des Rudels trennt, hauptsächlich basierend auf physischer Leistungsfähigkeit und körperlichem Geschick ausgetragen wird. Dass gesellschaftlich bestimmtes Kapital, wie etwa ökonomisches oder kulturelles hier höchstens Nebensache sind (so wird Elliot trotz seines Mangels an ökonomischem Kapital als potenzieller künftiger Wächter ausgewählt, während der wohlhabende Ben, der „dort [lebte], wo die Reichen wohnten“, ebd.: 116, auch 117f., auf der Opferliste landet), markiert die Peergroup als Raum, in dem die Gesetze und Normvorgaben der Erwachsenenwelt suspendiert sind. Da es im hier präsentierten sportlichen Wettkampf (v.a. Rugby) ausschließlich darum geht, körperliche Überlegenheit zur Schau zu stellen, ergibt sich, dass in Korrelation dazu diejenigen als „Opfertypen“ klassifiziert werden, die ob ihres Aussehens und Verhaltens physische Schwäche implizieren: kleine, dicke, „schmächtige, fragile“ (ebd.: 112), kränklich wirkende Jungen mit „[wund] aussehenden Nase[n]“ (ebd.: 46) und „bläulich-bleich[er]“ Haut (ebd.: 48), „zarte kleine Bursche[n]“ (ebd.: 77), die sich wie Mädchen anstellen (vgl. ebd.). Hierzu gehören auch die Jungen mit „falschen“ Begabungen, die entweder deswegen falsch sind, weil sie keinen körperlichen Einsatz fordern (wie Mathe, Schach, Debattieren oder Bens fotografisches Talent), oder weil sie weiblich konnotiert sind und Bilder untergeordneter Männlichkeit evo-

zieren (wie der Chor oder das Theater). Auch hieran wird deutlich, wie sehr erwachsene und jugendliche Wertvorstellungen auseinander gehen: Während der intendierte Leser sämtliche der gerade genannten Interessen und Talente als positive, bereichernde Freizeitaktivitäten klassifizieren wird, ist innerhalb der männlichen Peergroup genau das Gegenteil der Fall. Dies bestärkt die Konstituierung des jugendlichen Handlungsraums als eine Art Enklave innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Raumes, die nach ihren eigenen Regeln funktioniert. Durch Assoziation der intradiegetischen jugendlichen Wertvorstellungen mit den negativ markierten Figuren der Diegese, regt der Text gleichzeitig den vorgestellten jungen Leser dazu an, sich von diesen „falschen“ Wertvorstellungen zu distanzieren und stattdessen die als „richtig“ dargelegten Wertvorstellungen der positiv besetzten Figuren, die gleichzeitig Träger des intendierten Lesers sind, einzunehmen.

Eine andere Funktion, welche die Wächter in der Kommunikation zwischen Text und Leser erfüllen, ist, dass sie diejenigen sind, die dem Protagonisten (stellvertretend für den Leser) einen Einblick gewähren in das System und die Prinzipien, nach denen die „Mikrogesellschaft“ des Holminster-Gymnasiums (und in Erweiterung dieser die Gesamtgesellschaft, vgl. Sportlehrer an späterer Stelle) funktioniert. So erklärt sich die Sonderstellung der Wächter in der sozialen Hierarchie der Peergroup dadurch, dass sie nicht nur alle Erwartungen erfüllen, die an die physische Beschaffenheit eines richtigen Mannes gestellt werden, sondern darüber hinaus noch etwas besitzen, das sie von den gewöhnlichen Sportlern, den eindimensionalen Figuren, die den aggressiven, groben Prototypen hegemonialer Männlichkeit verkörpern, abgrenzt: Intellekt. Die Wächter haben das System durchschaut, haben die Prozesse um Machtaushandlung und -erhalt verstanden und auch wie eng diese mit dem Erhalt der allgemeinen Ordnung verbunden sind, und nutzen dieses Wissen nun für sich. Sie haben nicht nur erkannt, dass es verschiedene Gruppen von Menschen gibt, die in einer Hierarchie angeordnet sind, sondern auch, dass die Stabilität dieser Hierarchie auf der Befriedigung eines „Etwas“ (ebd.: 135) basiert, das „bereits [existierte], bevor die Wächter auf der Bildfläche erschienen.“ (ebd.) Dieses „Etwas“ wird hier präsentiert als eine Art „Ur-Bedürfnis“ nach „Gewalt, [...] Bestrafungen [und] Opfer[n]“ (ebd.), das sie als Wächter kontrolliert befriedigen, um die „Massen“ (ebd.: 133) ruhig und ihre eigene Machtposition stabil zu halten. Sie „organisieren Dinge“ (ebd.: 59), wobei Dinge sich auf den ersten Blick lediglich auf die Bestrafungsaktionen zu beziehen scheint, tatsächlich doch viel mehr beinhaltet, nämlich dafür zu sorgen, dass jeder sich seiner Stellung in der Hierar-

chie bzw. seiner zugeteilten Rolle entsprechend durch den jugendlichen Handlungsraum bewegt.

Eine Szene, die sowohl das Bestehen verschiedener hierarchisch angeordneter Gruppen illustriert, als auch einen Hinweis auf den möglichen Ursprung des „Etwas“ liefert, ist die „Toilettenbestrafungsszene“ (ebd.: 65ff.).⁶⁸ So lassen sich am Holminster-Gymnasium insgesamt drei *sichtbare* Männlichkeitskategorien bestimmen, die an den Machtverhandlungsspielen der Peeergroup teilnehmen (die heimlichen Befehlshaber, d.h. die Wächter, sind bei diesen Strafaktionen nicht gegenwärtig): Die Gruppe der „Austeiler“, die der auserwählten Opfer und die der Zuschauer. Auf Seiten der „Austeiler“ finden sich die Schläger, die die Strafaktion durchführen und, wie bereits erläutert, als Vertreter hegemonialer Männlichkeit betrachtet werden dürfen. Was dabei auffällt, ist, dass hinter den Kulissen auch besagte Repräsentanten des hegemonialen Männlichkeitsmusters, die auf den ersten Blick und besonders aus der Perspektive des Opfers diejenigen zu sein scheinen, welche die Macht und die Kontrolle halten, letztlich doch nur einen Teil der Masse ausmachen. So wie die Vertreter hegemonialer Männlichkeit in der „realen“ Welt außerhalb des jugendlichen Handlungsraumes dazu benutzt werden, „das Legitimationsproblem des Patriarchats“ zu lösen „und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen“ (Connell 1999: 98) zu gewährleisten, werden „die[se] Hirnlosen, die[se] Deppen“ (ebd.: 87) von den Wächtern genutzt, um als Schläger bei den Bestrafungen von „Abweichlern“ Angst zu verbreiten. Dadurch wird sichergestellt, dass die Zahl derer, die versuchen aufzubegehren, möglichst gering bleibt, und dass infolgedessen die aktuelle Hierarchie gestärkt wird. Auf der Empfängerseite in dieser Bestrafungsszene steht das auserwählte Opfer, welches marginalisierten Männlichkeiten zuzuordnen ist, die dadurch in der Hierarchie herabgestuft werden, dass sie nicht der (in dieser homosozialen Gemeinschaft) geltenden Norm entsprechen und in ihrer Aushandlung von „richtiger“ Männlichkeit versagen. Die dritte und größte Gruppe bilden die Zuschauer, eine anonyme „Masse [von] Körper[n]“ (66). Hier finden sich die „Männlichkeiten, die zwar die patriarchale Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats ausset-

⁶⁸ In dieser Szene wird der Protagonist erstmals Zeuge der von den Wächtern organisierten Bestrafungsakte, die am Holminster-Gymnasium regelmäßig stattfinden. In der hier besprochenen Szene wird das ausgewählte Opfer von zwei Schlägertypen misshandelt, die unter dem Jubel der zuschauenden Schüler seinen immer wieder Kopf in die Toilettenschüssel stecken und dabei jedes Mal die Spülung betätigen, ihn also dadurch quälen, dass sie einen Ertränkungstod vortäuschen. Die Strafen in Holminster bestehen augenscheinlich nicht nur aus physischer, sondern auch psychischer Folter.

zen.“ (Connell 1999: 101) Dies sind die Jungen, die nicht in der Lage sind, die Kriterien hegemonialer Männlichkeit zu erfüllen, und um nicht in die Opferkategorien abzurutschen, „alle Ecken und Kanten von [sich] selbst abschneiden und glatt feilen [müssen]“ (Gardner: 172), bis sie sich soweit der Norm angepasst haben, dass sie als gesichtslose Individuen in der „Menge“ (ebd.: 66, 67, 69) verschwinden können.

Dieser letzte Punkt, nämlich das Spielen einer generischen Rolle unter Verleugnung des „wahren Ichs“, seiner „Natur“, kann aufgegriffen werden, um das bereits erwähnte „Etwas“, das die Massen in ihrem Verlangen nach Bestrafungsaktionen anzutreiben scheint, besser zu verstehen: Das Ablegen der eigenen Persönlichkeit und der Druck, der durch die Bemühung entsteht, ständig so zu denken, so zu handeln und so auszusehen wie alle anderen, um auf keinen Fall eine Angriffsfläche zu bieten, führt zu Frustrationen, die nach einem Ventil verlangen. Im Gegensatz zu den Frauen, die den Mann als Ursprung ihrer Unterdrückungserfahrung ausweisen können, „seien die Männer“, wie Meuser in Anlehnung an Hollstein ausführt, „jedoch nicht in der Lage, den Unterdrücker zu benennen. Das, was die Männer unterdrücke, sei eine ‚gesellschaftliche Superstruktur‘“ (Meuser: 5). Daher könnte die rituelle Opferung eines Sündenbocks, der in diesem Fall aus der Gruppe derjenigen gezogen wird, die sich weigern, ihre Persönlichkeit abzulegen, „die *nicht* vorgaben, etwas anderes zu sein als das, was sie waren“ (Gardner: 61), als kathartischer Akt für die Menge derjenigen Jungen gesehen werden, die zwar momentan in Ruhe gelassen werden, aber dennoch immer mit dem Druck und der ständigen Angst leben müssen, bei der ersten falschen Bewegung doch noch in die Opferkategorie gesteckt zu werden. In dieser Angst könnte man die zweite Ursache für das Verlangen nach solchen Akten der Gruppengewalt finden. Wie Raewyn Connell schreibt, „kann Gewalt [in Gruppenkonflikten] dazu dienen, sich der eigenen Männlichkeit zu versichern oder diese zu demonstrieren.“ (Connell 1999: 105) Durch die kollektive Bestrafung eines Abtrünnigen grenzt man sich

selbst von eben diesem ab und konstatiert die eigene „Normalität“.⁶⁹ Indem diese Strafsakte von den Machthabern eigens für die Menge der Unglücklichen ins Leben gerufen werden, wird nicht nur Connells These von Geschlechterpolitik als Massenpolitik reflektiert (vgl. ebd.: 100), sondern auch ihre Annahme, dass Gewalt in den Herrschaftssystemen, in denen sie ein notwendiges Mittel des Ordnungserhalts darstellt, gleichzeitig als Maß für dessen Mangelhaftigkeit genommen werden kann (vgl. ebd.: 105): „Eine vollkommen legitimierte Herrschaft hätte Einschüchterung weniger nötig“ (ebd.) – eine Tatsache, derer sich die Wächter durchaus bewusst sind und dementsprechend ihre Strategien den Wünschen der Mehrheit anzupassen suchen. Es geht zum einen darum, die Massen zu „füttern“ (vgl. Gardner: 133), sie so zufriedenzustellen, dass sie keinen Anlass dazu sehen, aufzubegehren, und zum anderen darum, unter der Oberfläche einen Zustand konstanter Angst aufrechtzuerhalten und dadurch sicherzustellen, „dass [man] nie die Kontrolle über sie verlier[t].“ (ebd.) Die Massen und auch Elliot hingegen scheinen nicht zu durchblicken, dass auch die Macht der Wächter auf wackeligen Beinen steht und nur durch die Akzeptanz der Mehrheit gehalten werden kann.

Den Anstoß dazu, dieses System und seine Vertreter zu hinterfragen, erhält der Leser nicht nur dadurch, dass offen dargelegt wird, wie sehr Einzelne darin zu leiden haben, sondern auch durch die Konstruktion des Führers der Wächter, Richard. Dieser wird nicht nur als jemand gezeichnet, der bestätigt, dass „when adolescents achieve total control, they become totally corrupt“ (Trites: 24), sondern auch als jemand, der sich offenbar an der Grenze zum Wahnsinn befindet. Es ist vor allem die lebhaft beschriebene Gestik und Mimik, die das Bild eines Irren evoziert und somit seine Überzeugungen und sämtliche seiner Aussagen als moralisch fragwürdig markiert: So hält er im Gespräch mit Elliot seine Augen „weit geöffnet und starr, seine Augenlider unbeweglich“ (ebd.: 85, auch 87), sein Lächeln, das als „eine spottende Kurve des Mundes“ (ebd.: 86) beschrieben wird, ent-

⁶⁹ Werner Nell stellt die These auf, dass aktuelle literarische Gewaltschilderungen „nicht so sehr als aus Wirklichkeiten abgeleitete Darstellungen eines außerliterarischen gesellschaftlichen Risikoverhaltens“ (585) heutiger Adoleszenten zu sehen seien. Vielmehr seien „die Texte selbst als ‚Risiko-Aktionen‘ und Inszenierungen von sprachlich vermittelter Gewalt in einem anderen Medium zu erkennen.“ (ebd.) Im Verfassen dieser gewaltsamen Texte sieht Nell eine Art kathartischen Akt für deren Schreiber (vgl. ebd.: 585f.). Ich würde diese These ausweiten und behaupten, dass literarische Gewaltdarstellungen auch für den *Leser* einen solchen kathartischen Akt darstellen und als Ersatz für die Austragung eines derartigen Kräftemessens im wahren Leben gesehen werden können. Solche „Ersatzhandlungen“ (dies betrifft sowohl das Verfassen, als auch das Rezipieren von gewaltgefüllten Texten) sind in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts aus dem Grund notwendig, dass körperliches Kräftemessen mit der „Pazifizierung der Gesellschaft“ (ebd.: 587) „zunehmend in den Bereich illegitimer, zumindest deutlich kritikwürdiger Verhaltensweisen abgedrängt worden ist.“ (ebd.: 583)

blößt „gebleckte Zähne.“ (ebd.) Während seines Monologs platziert er sich auch immer wieder so nah vor Elliots Gesicht, „dass [dieser] jede Pore in seiner Haut erkennen konnte“ (ebd.: 94), und beendet seinen brennenden Monolog über Macht und Unterwerfung, indem er „Elliot bei den Schultern [packte] und [...] seine Finger so tief in Elliots Fleisch [bohrte], dass es beinah wehtat“ (ebd.). Die Bemerkung, dass seine Augen beim Rezitieren seiner Parolen geradezu „glühten“ (ebd.), rundet das Bild von Richard als Fanatiker ab. Sämtliche seiner Aussagen, die er in einem „inbrünstigen Flüstern“ (ebd.) verkündet, wirken auf den Leser dementsprechend befremdlich und vor allem verkehrt, und regen ihn dazu an, diese in Frage zu stellen. Dass er in seinen Lobpreisungen des totalitären Überwachungsstaates mit George Orwells *1984* immer wieder einen Roman zur Stützung seiner Thesen heranzieht, der als Kritik eben dieser totalitären Herrschaftsform gilt, betont wie verquer Richards Überzeugungen sind.

Problematisch ist allerdings, dass im Verlauf des Textes dieser Anstoß, Gegebenes zu hinterfragen und nicht einfach zu akzeptieren, doch immer wieder negiert wird, gerade in den Instanzen, in denen auf Orwells *1984* zurückgegriffen wird, um zu verdeutlichen, wie fehlgeleitet das System totalitärer Überwachung ist, auf dem die hierarchische Ordnung in Holminster basiert. Dies wird vor allem in der leidenschaftlichen Ansprache des Mädchens Louise über das deutlich, was ihrer Meinung nach die primäre Aussage besagten Romans ist, nämlich „dass [der Protagonist] sich trotz allem“ d.h. trotz der Gefahr, in die er sich dadurch begibt, trotz der Gewalt, die er dadurch zu erfahren riskiert, „anders entscheidet. Aus freiem Willen tritt er dem System entgegen. Er gehorcht seinem wahren Glauben und riskiert alles. Und damit befreit er sich selbst...“ (ebd.: 176) Es ist der idealistische Glaube an das Gute im Menschen und daran, dass man sich aller Gefahren zum Trotz dafür entscheidet, das „Richtige“ zu tun. Dieses „Richtige“ steht im vorliegenden Kontext, dafür, seiner Intuition zu vertrauen, seinen Gefühlen und seiner „Natur“ zu folgen und sich nicht von seiner Angst blenden und dazu leiten zu lassen, einer „von ihnen“ zu wer-

den. Da auch Louise eine der moralisch guten Figuren des Textes ist⁷⁰, wird diese Botschaft dem Leser als nachahmenswerte Einstellung und Seinsweise präsentiert. Leider wird sie dadurch direkt wieder negiert, dass Elliot eine entscheidende Frage stellt: „Und? Gewinnt er?“ – „Nein. [...] Am Ende besiegen ihn die anderen.“ (ebd.). Auch Louises Versuch, die Situation zu retten, indem sie argumentiert, dass allein die Tatsache, dass „sie ihn dazu bringen, nach ihren Schemata zu denken“ (ebd.: 177), noch lange nicht bedeute, dass sie gewonnen hätten, scheitert. Ihr Argument, dass ihnen dies nur gelingen könnte, „wenn sie ihn zerstören“ (ebd.), wird den Leser mit derselben „Verwirrung“ (ebd.) erfüllen wie den Protagonisten, der sich nun dieselbe Fragen stellen muss wie schon zu Beginn der Erzählung: Möchte ich mich anpassen, so wie die anderen werden und überleben, oder möchte ich mein „wahres Ich“ bewahren und dafür „zerstört“ werden? Angesichts der Tatsache, dass es fragwürdig ist, ob solch ein „wahres Ich“, d.h. eine stabile Identität, die ausschließlich aus dem Inneren kommt, die ohne die Einflussnahme anderer entsteht und sich nicht verändert, überhaupt existiert, liegt es nahe, dass die Wahl auf die erstere Option fallen dürfte.

Die Zweifel an der Existenz einer wahren Kernidentität werden tatsächlich vom Text selbst nahegelegt. Während die Position, die der Text hierzu einnimmt, zu Beginn von Elliots Entwicklungsgeschichte recht eindeutig ist (es *gibt* eine Natur, der zuwider man handeln kann, indem man eine Rolle einübt, die man bei Bedarf spielt), verliert sich diese Eindeutigkeit immer mehr, je weiter die Erzählung fortschreitet. Elliots präzise Planung seiner neuen Identität sowie die fortlaufende Evokation des Theaterspiels durch die Begriffe der „Maske“ (vgl. ebd.: u.a. 75, 128, 158, 163, 200), der „Rolle“ (vgl. ebd.: 102, 132, 161) oder der „Verkleidung“ (ebd.: 132), sowie die explizite Erwähnung der „Schauspielkunst“ (ebd.: 46) und auch, dass er eine „Ausbildung“ (ebd.: 110) durchlaufen soll, um sich das

⁷⁰ Wie Ira und Alaska (vgl. Kapitel 4.1) wird auch sie entsprechend des Frauenbildes gezeichnet, das den aktuellen Gesellschaftsdiskurs dominiert, nämlich das der selbstbewussten, beinahe garstigen Frau. So beschreibt der Protagonist das Mädchen bei ihrem ersten Aufeinandertreffen wie folgt: „*ungeduldige* dunkle Augen, die ihn *feurig* und *ohne Scham* ansahen, *Mundwinkel nach unten gezogen*, lange schwarze Haare, die sie nun mit einer schnellen, *ungeduldigen* Bewegung hinter die Ohren strich.“ (ebd.: 143) Weiter heißt es: „Sie *riss* ihm das Buch aus der Hand“ (ebd.), „*[w]ütend* blätterte sie durch die Seiten.“ (ebd.: 144), er beschreibt „*[i]hre beißende Stimme*“ (ebd.) und auch ihre häufigen „*theatralischen und unvorhersehbaren Stimmungswechsel*“ (ebd.: 151) bleiben nicht unerwähnt. Zudem hat sie ein (vorbildliches) Interesse an Themen wie „Politik, Musik, Kunst, Bücher“ (ebd.: 151) und spricht davon „so selbstbewusst, so mühelos, so leidenschaftlich“ (ebd.). Ihre Vollkommenheit wird dadurch abgerundet, dass sie darüber hinaus auch „so schön“ (ebd.: 153, Hervorhebung im Original) ist: „Ihre Augen nahmen ihn gefangen: Sie waren von einem wunderschönen, glühend dunklen Grün, so ausdrucksstark, dass er unwillkürlich an tiefe Brunnen reiner Farbe denken musste.“ (ebd.: 144).

Wissen und das angemessene Auftreten eines Wächters, d.h. eines Machthabers anzudeuten, sprechen zunächst dafür, dass sich der Text auf Judith Butlers Seite stellt, deren Theorie nach es sich bei (Gender-)Identität um eine Darbietung handelt, die nie komplett abgeschlossen ist und auch nie komplett mit dem „wahren Ich“ des Individuums verschmilzt. Auch Elliots Bemerkung, dass es ihn erschreckte, „wie leicht sich [plötzlich] die Lügen in seinem Kopf formten, wie instinktiv sie über seine Lippen kamen“ (ebd.: 78), unterstützt diese These – würde es sich nicht um eine Rolle handeln, die man problemlos ab- und anlegen kann, würde sich die Eingewöhnung in sein neues Ich sicher schwieriger gestalten.

Während Elliot sich nun verwundert über die scheinbare Leichtigkeit und Problemlosigkeit seines Identitätswechsels äußert, spricht sein Körper eine andere Sprache: So bekundet der Erzähler wiederholt, dass der Junge Scham, Ekel und Abscheu vor seinem neuen Ich empfindet (vgl. ebd.: 68, 72, 97, 102), dass ihm schlecht wird, als das erste Mal jemand zeigt, dass er Angst vor ihm hat (vgl. ebd.: 101), und dass er sich letztlich sogar übergeben muss, nachdem er den Schuldirektor angelogen hat (vgl. ebd.: 140). Obwohl er diese negativen Gefühle angesichts seiner neuen, ihm offenbar noch fremden Verhaltensweisen empfindet, wird, wenn man seine Entwicklung über den gesamten Text hindurch verfolgt, der Anschein erweckt, er würde in diesen Übelkeitsanfällen schrittweise seine alte Opferidentität ausstoßen, die nunmehr das „Nicht-Ich“ darstellt, das Abjekte – ein Konzept, das Julia Kristeva in den postmodernen Diskurs eingeführt hat „for the purposes of constructing a discrete subject identity through exclusion.“ (Butler 1999b: 169) Das Abjekte, so erklärt Butler in Anlehnung an Kristeva weiter, „designates that which has been expelled from the body, discharged as excrement, literally rendered ‘Other’.“ (ebd.) Dieses „Other“ ist im Falle des Protagonisten von *ISDW* sein altes Opfer-Ich, das gleichzeitig sein kindliches Ich darstellt. Im Prozess der neuen Identitätsbildung, die mit Elliots Eintritt in die Adoleszenz zusammen zu fallen scheint, wird es notwendig, einen Teil seiner Selbst abzulegen, ihn auszuwerfen, ihn abzusondern. In den Worten Julia Kristevas: „I expel myself, I spit myself out, I abject myself within the same motion through which ‘I’ claim to establish myself“ (in Butler 1999b: 170). Unterstützend sei hier auch die Tatsache angeführt, dass er sich im Laufe seiner „Ausbildung“ und je mehr „Übung“ er in seiner neuen Identität sammelt, schrittweise auch innerlich verändert: Wie bereits erwähnt, wird so allmählich aus Elliots „sanften Innereien und sanftem Blut [...] kalter, unbeweglicher Stahl“ (ebd.: 137), statt irgendwelcher Gefühle empfindet er auch in emotionalen Situationen nur

„dumpfe Kälte, eine leere, erschöpfte Gleichgültigkeit“ (ebd.) und irgendwann fühlt er immer öfter sogar „[gar] nichts.“ (ebd.: 186) Hinzu kommt, dass er auch selbst schließlich daran zu zweifeln beginnt, dass „es überhaupt [noch] einen Unterschied gab zwischen seinem wahren Selbst und den Masken, die er trug“ (ebd.: 163) und legt somit nahe, dass Maske und wahres Selbst letzten Endes doch verschmelzen, ganz nach Bourdieus Aussage: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man.“ (Bourdieu 1987: 135)

Damit in Zusammenhang steht ein weiterer Punkt, der in Gardners Roman Verarbeitung findet, nämlich die Bedeutung von Zuschreibungen und Rückmeldung Anderer für die Ausbildung der eigenen Identität. Denn Identität ist, so Schönewald, „kein starrer, von gesellschaftlichen Veränderungen isolierter Zustand, sondern vielmehr ein Prozess [...], der von sozialen Interaktionen beeinflusst wird.“ (Schönewald: 46) Im vorliegenden Text wird das durch die Auf- und Abwärtsbewegungen des Protagonisten in der Männlichkeitshierarchie verbildlicht. Gleichzeitig wird dabei u.a. durch die damit einhergehende Existenz dreier verschiedener Elliots (vgl. Gardner: 128) hervorgehoben, welche Bedeutung bei der Konstitution von Identität dem sozialen Kontext zukommt, innerhalb dessen sich das Individuum bewegt. An seiner ersten Schule, die, so lässt sich aus der Vorgeschichte schließen, in einer mittelständischen Gegend zu verorten ist, in seiner „kleine[n] Clique von Freunden“ (ebd.: 31), stach der Protagonist nicht aus der Menge heraus, gehörte dazu und wurde daher in Frieden gelassen. Die Rolle des Jedermann musste er mit dem Umzug in einen sozialen Brennpunkt und den Wechsel auf eine neue Schule ablegen. In dem neuen sozialen Kontext fällt Elliot auf, kann sich nicht richtig in seine neue Umwelt integrieren, d.h. sein Auftreten den neuen Erwartungen gemäß anpassen, stößt daher sofort auf negative Resonanz und landet als Außenseiter auf der Liste der designierten Opfer. Durch die konstanten subtilen, wie auch deutlichen Erinnerungen seiner neuen Mitschüler daran, dass er ein „Verlierer“ (ebd.: 9) sei, beginnt Elliot langsam eine entsprechende Identität zu formen, nämlich die eines eingeschüchterten und machtlosen Jungen. Mit dem Wechsel auf das Elitegymnasium Holminster vollzieht sich ein weiterer Identitätswechsel, insofern als er es schafft, sich scheinbar durch pure Willenskraft aus der Opferrolle zu lösen und ihm angesichts seiner vorbildlichen Darbietung von Männlichkeit gar der soziale Aufstieg ermöglicht wird.

Das, was hierbei jedoch nicht übersehen werden darf, ist, dass den Rollenwechseln des Protagonisten jedes Mal eine Veränderung seines sozialen Kontextes vorausgeht und damit eine Veränderung in den Anforderungen, die an das männliche Kind gestellt werden. Der Wechsel in einen neuen sozialen Kontext, in dem man völlig unvorbelastet ist, erweist sich damit als eine Voraussetzung für den Positionswechsel innerhalb der Männlichkeitshierarchie, sowohl was die Auf-, als auch was die Abwärtsbewegung anbelangt. Verlässt man den sozialen Kontext, in dem man z.B. Opfer ist *nicht*, wird dieser Rollenwechsel unmöglich zu vollbringen sein, nicht zuletzt dadurch, dass auch Bemühungen, sich zu „bessern“ als Versuche gesehen werden könnten, die einem zugeteilte Rolle abzulegen, und somit als ungerechtfertigte Akte des Aufbegehrens gelten könnten. Und wechselt man aus einem sozialen Kontext, in dem man zu den „normalen“ gehört hatte in einen neuen mit der Erwartung, alles würde so weiterlaufen wie bisher, kann auch dies sich als Trugschluss erweisen (vgl. Elliots erster Schulwechsel von einer „normalen“ Schule auf eine Schule in einem sozialen Brennpunkt, ebd.: 31ff.) Elliots Geschichte verweist damit auf die Unmöglichkeit autonomer Identitätsbildung.

Gleichzeitig verweist Elliots Entwicklungsgeschichte auf die Bedeutsamkeit der Fähigkeit, sich selbst als Objekt sehen zu können, sich aus den Augen anderer evaluieren und seine Identität demensprechend entwickeln bzw. anzupassen zu können. Durch seine exzellente Beobachtungsgabe und Fähigkeit, die Perspektive der anderen zu übernehmen, gelingt es Elliot „die Identitätszuweisungen anderer zu verstehen und antizipieren, und es ermöglicht [ihm], sich gegenüber sich selbst zu verhalten, die eigene Identität zu entwerfen und verändern und sie den anderen zur Bestätigung anzubieten [sic].“ (Tilman Habermas in Schönewald: 45). Die Prozesshaftigkeit des Ganzen wird durch die kontinuierlichen Reflektionen des Protagonisten deutlich gemacht. Damit zusammenhängend wirft die Erzählung die Frage danach auf, ob ehemalige Identitäten, wie hier argumentiert, tatsächlich abgelegt werden können. Im Text lautet es:

„Früher einmal war er nur eine Person gewesen – der ursprüngliche Elliot, ein ganz normaler Junge mit einem ganz normalen Leben. Dann war der zweite Elliot dazugekommen: bedrängt, unterdrückt, schwach und hilflos. Und dann der dritte Elliot: cool, gleichgültig, unberührbar. [...] Welcher von ihnen war er? Welcher war der wirkliche Elliot? *Vielleicht bin ich alle gleichzeitig.*“ (Gardner: 162f.)

Mit dem letzten Satz verweist der Protagonist auf das, was nach Heiner Keupp als „Patchwork-Identität“ zu bezeichnen ist, nämlich eine Identität, die aus mehreren (Teil-)Identitäten zusammengesetzt ist, die jeweils entsprechend der Erwartungen der verschiedenen Handlungskontexte, in die eine Person eingebettet ist, aktiviert werden (vgl. Schönewald: 63). Ich würde dies allerdings eher als Methode des Romans auslegen, den Entwicklungsprozess vom Kind zum Erwachsenen zu veranschaulichen. Der erste Elliot repräsentiert die Kindheit des Protagonisten, die als glückliche Phase dargestellt wird, in welcher er völlig sorgenfrei und fernab von realen Problemen in seiner sozial gut gestellten Familie aufwächst. Der Überfall auf seinen Vater, mit dem die finanziellen Probleme der Familie und die persönlichen Probleme des Protagonisten beginnen, ist so in der Geschichte platziert, dass er direkt mit dem Ende von Elliots Kindheit (d.h. seinem elften Lebensjahr und damit dem Beginn der Übergangsphase von Kind zu Jugendlichen) zusammenzufällt. Die drei Jahre, während derer er von Gleichaltrigen gequält wird, und sein anschließendes Ausbrechen aus der Opferrolle, stellen damit den Abschied von seiner Kindheit und sein Mündigwerden dar. Abgeschlossen wird dieser Prozess, als er zum Ende des Romans beschließt, sich gegen die Wächter zu stellen, und damit das Erreichen voller Handlungskompetenz unter Beweis stellt.

Insgesamt veranschaulicht Gardners Roman nicht nur wie sehr sich erwachsene und jugendliche Wertvorstellungen unterscheiden, sondern stellt auch die Prinzipien und Mechanismen zur Schau, nach denen Positionen innerhalb der Männlichkeitshierarchie ausgehandelt und beibehalten werden, nämlich primär „durch Praxen, die ein- oder ausschließen, einschüchtern, ausbeuten“ (Connell 1999: 56). Gleichzeitig verweist der Roman auf die Konstruiertheit der verschiedenen Männlichkeitsmuster sowie der gesamten Ordnung, und infolgedessen darauf, wie sehr auch das Dasein als Mann bzw. Junge einen Akt bzw. das Spielen einer Rolle darstellt, die das Individuum in seinen Handlungsmöglichkeiten immens einschränkt. So umfasst Elliots Identitätskonstruktion bspw. alle vier der von Connell identifizierten Dimensionen, anhand derer die Männlichkeitshierarchie strukturiert wird. Dabei handelt es sich um: Machtbeziehungen (hier hauptsächlich basierend auf der physischen Überlegenheit gegenüber anderen), Produktionsbeziehungen (hier in der Trennung angemessener und unangemessener Talente widergespiegelt), emotionale Bindungsstrukturen (Erfolg bei Frauen als Bescheinigung von Männlichkeit (vgl. Gardner:

187), Unterdrückung von Emotionen) und Symbolik (richtige Kleidung, richtiger Haarschnitt, richtiges Verhalten) (vgl. Connell 2000: 153f.). Damit korrigiert Elliots Geschichte die irrige Annahme, dass männliche Heranwachsende es im Versuch der Ausbildung einer (Geschlechts-)Identität leichter hätten als ihre weiblichen Altersgenossen.

Die Schwierigkeiten, denen der männliche Heranwachsende dabei begegnet, finden sich sowohl außerhalb, als auch innerhalb der Peergroup. Während Meuser es in seinem Artikel als positiven Aspekt homosozialer Gemeinschaften präsentiert, dass sie sich den irritierenden, weil offenen und oftmals widersprüchlichen Anforderungen der „Außenwelt“ entgegenstellen und den Männern klare Strukturen liefern, macht Gardners Roman auf die negativen Konsequenzen dieser Strukturierung aufmerksam. Dadurch, dass der immerwährende Druck, entsprechende Leistung abzuliefern (vgl. was man alles „musste“ bzw. „nicht durfte“, ebd.: u.a. 30, 51, 132, 171), sowie die ständige Angst zu versagen (vgl. ebd.: u.a. 44, 64, 101, 167) den Protagonisten den gesamten Text hindurch begleiten, wird vor allen Dingen hervorgehoben, wie begrenzt die Möglichkeiten der Identitätsbildung auch in der homosozialen Gruppe sind. Hinzu kommen die Erwartungen, denen der Junge außerhalb des homosozialen Raumes begegnet, die mit den Erwartungen seiner Geschlechtsgenossen nicht zusammenpassen. Hierzu gehören die Erwartungen der erwachsenen Figuren, als auch die des anderen Geschlechts: Während seine Geschlechtsgenossen einen emotionslosen, stahlharten Mann sehen wollen, sehnt sich das Mädchen Louise nach einem „liebenswerten [...], freundlich[en] und sanft[en]“ (ebd.: 198), geradezu „*unschuldig[en]*“ (ebd., Hervorhebung im Original) Jungen, nicht nach einem sexuell aggressiven (vgl. ebd.: 190f.). Hier wird die Krise des (post-)modernen Mannes gespiegelt, der in dieser veränderten Welt nicht etwa offeneren Identitätsangeboten begegnet, sondern verschiedenen, jedoch klar definierten Rollen, die er ob ihrer Widersprüchlichkeit niemals vollständig zu erfüllen in der Lage sein wird (vgl. Kapitel 2.4).

Ein problematischer Punkt des Romans findet sich in der Demonstration des Umstandes, dass die Machtkämpfe, die unter den männlichen Jugendlichen ausgetragen werden, auch nach dem Eintritt ins Erwachsenenalter nicht enden werden, dass es niemals „[einen] neuen Anfang geben wird“ (ebd.: 167), und dass die einzige Chance, die man hat, um der Opferrolle zu entkommen, die Schaffung einer neuen Identität sowie der Wechsel des sozialen Kontexts ist (vgl. ebd.). Verbildlicht wird dieser Umstand durch eine Szene in der Umkleidekabine, in welcher der Sportlehrer, der laut Erzähler aussah „wie ein Ringer

und [...] einen überdimensionalen Schatten [warf]“ (ebd.: 45), also ganz klar als Vertreter des hegemonialen Männlichkeitsbildes gezeichnet ist, beschließt, seiner schlechten Laune dadurch Luft zu machen, dass er einen der schwächeren Jungen niedermacht, der ohnehin schon von seinen gleichaltrigen Geschlechtsgenossen drangsaliert wird. Die Erwartung, dass er als Erwachsener und zudem als Lehrer den Schikanen ein Ende setzen würde, statt diese zu unterstützen, wird enttäuscht. Indem er nicht etwa diejenigen zur Verantwortung zieht, die Schwächere tyrannisieren, sondern diejenigen, die schon unten sind, weiter runterdrückt, leistet er einen aktiven Beitrag zur „Reproduktion der Produktionsbedingungen“ (vgl. Kapitel 2) und sorgt damit dafür, dass die bestehende Hackordnung auch dann aufrecht erhalten wird, wenn diese Jungen später als Erwachsene ein Mitspracherecht in der Gesellschaft erhalten. Gepaart mit dem offenen Ende der Erzählung (Elliot beschließt zwar, den Schuldirektor über die Vorgänge unter den Schülern zu informieren, man erfährt jedoch nicht, wie das für ihn ausgeht), führt das zu folgender Schlussfolgerung: Obwohl Gardners Roman dem jungen Leser also Einblick in das Funktionieren dieser Hackordnung gewährt wird, und das bei oberflächlicher Betrachtung als Versuch des Textes identifiziert werden könnte, den jungen Leser dazu zu motivieren, seine Lebenswelt und das System, nach dem sie funktioniert, zu hinterfragen, und zu versuchen, die Mängel zu beheben, lautet die Botschaft letzten Endes doch: Akzeptiere das System und passe dich an. Sich zu wehren ist sinnlos, da jeglicher Widerstand zum Scheitern verurteilt ist.

4.2.2 Anthony McGowan: *Der Tag, an dem ich starb* (2009 [2008])

Obwohl in McGowans *Der Tag, an dem ich starb* (DTADIS) das bewusste Spielen einer Rolle nicht thematisiert wird, erlaubt auch dieser Roman einen Einblick in „die ernstesten Spiele des Wettbewerbs“ (Bourdieu 1997: 203), d.h. in die Praktiken der Machtausübung innerhalb von homosozialen Gemeinschaften, arbeitet dabei jedoch mit einer etwas anderen narrativen Strategie als Gardners *ISDW*. Statt dem Leser ein Identifikationsangebot innerhalb der Diegese bereitzustellen, z.B. in Form des Protagonisten bzw. Fokalisators, wird der Leser (ähnlich wie Meg Rosoffs *DDM*) auf eine Außenposition gesetzt, die ihm einen distanzierten, beinahe objektiven Blick auf die Erzählung erlauben soll. Diese Distanz wird von Beginn an dadurch etabliert, dass in der Rahmenhandlung ein intradiegetischer Adressat geschaffen wird. So heißt es: „Sie haben gesagt, dass ich die Wahrheit schreiben muss. Aber

hässliche Wörter darf ich dabei nicht verwenden [...]. Die müsst *ihr euch* dann eben dazu-denken, die hässlichen Wörter. Das schafft *ihr*, da bin ich mir sicher.“ (McGowan: 10) Diese Distanz wird durch die Konzipierung des rückblickend berichtenden autodiegetischen Erzählers bzw. dessen erzählten Ichs als befremdlich wirkende Instanz beibehalten. Dies wird vor allem dadurch bewerkstelligt, dass der Erzähler es nicht schafft, sich komplett hinter dem Fokalisator zu verstecken, obwohl durch die Rahmenhandlung der Eindruck zu erwecken versucht wird, der Erzähler sei a) noch ein Jugendlicher, der Ereignisse rezitiert, die noch nicht allzu weit von der Zeit der Narration entfernt liegen, und b) er würde seine Geschichte aus Sicht des erzählten bzw. erlebenden Ichs berichten, indem er sich mental in dieses hineinversetzt. So heißt es: „Also erinnere ich mich. Und [...] dann höre ich sie reden und sehe, wie sie sich bewegen, dann bin ich wieder voll und ganz bei ihnen. So wie jetzt.“ (ebd.: 10f.)

Wie in Meg Rosoffs *DDM* wird dem Leser auch hier die Identifikation mit dem Fokalisator u.a. dadurch unmöglich gemacht, dass der allzu anwesende Erzähler immer wieder mit der jugendlichen Perspektive des Fokalisators bricht, und seine Geschichte mit einem Ton „herablassender oder ironischer Überlegenheit“ versieht (Genette 1999: 181). Dies äußert sich zum einen darin, dass er das Wissen des Fokalisators überschreitet, indem er bspw. auf die Zukunft vorgreift (vgl.: „Erst später wurde mir klar, dass Roth wahnsinnig war“, McGowan: 125), und zum anderen in den überreflektierten Kommentaren⁷¹ und allzu ausführlichen Erklärungen über den Ablauf der Dinge, die andeuten, er hätte – im Gegensatz zum Leser – die Prozesse, nach denen die Welt funktioniert, schon lange durchschaut. Trotz der internen Fokalisierung der Erzählung erweckt er dadurch den Eindruck der Allwissenheit, was wiederum zu dem Eindruck führt, er stelle sich nicht nur über den intradiegetischen narrativen Adressaten, sondern auch über den extradiegetischen und spreche zu ihm herab (vgl.: „*Ihr unterschätzt die Macht der Erniedrigung. Ihr begreift nicht, was für ein Geschenk sie den Arschlöchern in unserem Kurs damit machte*“, ebd.: 60) Damit einher geht die poetische Sprache, in welcher er berichtet. Für eine jugendliche, der

⁷¹ Vgl.: „Shanes Stimme hatte wieder diesen ironischen Unterton und es war klar, dass er sich über mein Gestammel lustig machte. *Trotzdem verletzte es mich nicht, weil er mir gleichzeitig das Gefühl gab, dass er und ich auf derselben Seite standen.*“ (McGowan: 65). Vgl. auch: „Eigentlich wollte ich nicht kiffen, [...]. Aber dadurch, dass er mir das Gefühl gab, eine Wahl zu haben, musste ich es ausprobieren.“ (ebd.: 150)

Arbeiterklasse entstammende Figur wirkt der gewählte Sprach- bzw. Schreibstil⁷² wenig authentisch. Vor allem rückblickend, nachdem er Leser erfahren hat, dass der sich Erzähler in einer Jugendstrafanstalt befindet, wird es zudem fragwürdig, wie ehrlich er seinem Adressaten gegenüber tatsächlich ist, und ob er nicht bemüht ist, sich selbst und sein Verhalten besser darzustellen als es jemals gewesen ist. Der Leser weiß zwar schon von Beginn an, dass er explizit für ein (intradiegetisches) Publikum schreibt, doch ist zu diesem Zeitpunkt noch unklar, wovon er spricht, wenn er dem Leser mitteilt: „Sie haben mir gesagt, dass ich alles aufschreiben soll. Warum es passiert ist. Warum ich es getan habe.“ (ebd.: 10) Erst zum Ende hin wird aufgedeckt, dass er sich nicht etwa in einem Krankenhaus oder einer psychiatrischen Anstalt befindet, sondern in einer Strafanstalt, und so wird der Leser dazu veranlasst, die Absicht hinter dem verfassten Text zu hinterfragen und infolgedessen das Gelesene noch einmal in einem anderen Licht zu betrachten. Nicht nur die (unverhältnismäßig selbstreflexiven) Eigenbeschreibungen des Protagonisten (vgl. ebd.: 136), sondern auch die Äußerungen, die er anderen Figuren zur Darstellung seiner eigenen Person in den Mund legt, wirken dann plötzlich sehr konstruiert und bewusst im Text platziert. So äußern sich sämtliche Figuren des Romans positiv über ihn: Sein Lehrer Mr Boyle gesteht, „ich weiß, dass du nicht dumm bist“ (ebd.: 29), sogar der brutale Roth bemerkt, „du bist nicht dämlich, stimmt’s Paul?“ (ebd.: 47), die „Freaks“ bezeugen, dass er „sich nie wichtig [mache]“ und bezeichnen ihn als „total bescheiden“ (ebd.: 159) und letztlich äußert sogar die moralisch gute Figur des Textes, die Lichtgestalt Shane, dass er „viel von [ihm hält] und [...] glaubt, dass [er] was aus [s]einem Leben machen [könne].“ (ebd.: 214)

Die Einnahme einer objektiven, distanzierten Leserposition wird weiterhin dadurch begünstigt, dass auch die übrigen Figuren der Diegese durch ihre recht eindimensionale Konzipierung nicht zur Identifikation einladen. Dies wird vor allem beim Blick auf die zwei wichtigsten Nebenfiguren der Erzählung deutlich, nämlich Roth, den Schultyrannen, und Shane, den „Anführer der Freaks“ (ebd.: 35), die als Pole des Gut-Böse-Kontinuums des Figurenensembles etabliert werden. Ersterer wird direkt zu Beginn als von allen offiziell anerkannter „Herrscher des Schulhofs“ etabliert, der sich die Schüler durch Verbreitung von Angst und eine ihn ständig umgebende Aura von Gewalt gefügig hält: „Roth hatte keine Freunde. Er hatte Jungs, die machten, was er wollte“ (ebd.: 14), denn

⁷² Besonders in den Zwischenkapiteln, z.B.: „Das Messer, das ich tötete, war ein besonderes Messer. In seine Klingen waren magische Schriftzeichen einer längst vergessenen Sprache eingraviert und sie funkelte in tausend Farben, schillerte wie Federn eines Pfaus oder Ölschlieren auf einer Pfütze.“ (ebd.: 7)

„[v]or Roth musste man Angst haben.“ (ebd.: 17) Nicht viel an Roths Äußerem oder seinem Benehmen erinnert an das aparte, kultivierte Auftreten der Machthaber in Gardners Roman. Was er mit den Wächtern jedoch durchaus gemeinsam hat, ist zum einen seine Undurchschaubarkeit, die in einer „vollkommen starren Miene ohne jedes Gefühl“ (ebd.: 17) ihren Ausdruck findet, und zum anderen die Tatsache, dass er trotz seines stereotypen Auftretens als Schläger nicht dumm ist „wie die anderen Schwachköpfe“, sondern „schlau und gerissen.“ (ebd.: 46) Wie der Erzähler es formuliert, war „das Schlimme an Roth [...], dass er [nicht nur] stärker und härter war als alle anderen“, sondern „auch noch schlauer“ (ebd.: 47). Er spezifiziert weiterhin, dass diese Klugheit nicht etwa darin bestand, gute Leistungen „in Mathe oder Englisch“ (ebd.) zu erbringen, sondern in einer besonderen Menschenkenntnis: Roth „wusste, was in einem vorging“ (ebd.) und nutzt dieses Wissen, um andere, wie den Erzähler selbst, zu manipulieren. Zu dieser Gerissenheit hinzu kommen seine Emotionslosigkeit (er tötet und enthauptet den geliebten Hund seines Erzfeindes Goddo, vgl. ebd.: 94f.), seine Seelenlosigkeit und Eiseskälte (vgl. ebd.: 78) sein nicht sehr subtiler Rassismus (vgl. ebd.: 79, 166f., 237), sowie seine Brutalität und die Fähigkeit, v.a. auch gegenüber Schwächeren ohne zu zögern Gewalt anzuwenden (Bsp.: ein kleiner Junge wird von ihm mit dem Gesicht gegen eine Mauer gerieben, um Graffiti-Schmierereien zu „entfernen“, vgl. ebd.: 140ff.). Im Gegensatz zu den Wächtern gelingt es Roth auch nicht, das „Tierische“ in sich zu unterdrücken, und tatsächlich hat er auch gar kein Interesse daran. Dass er gerne dadurch sein Territorium absteckt und sich selbst als Alphetier markiert, dass er auf seinen niedergeschlagenen Gegner uriniert (vgl. ebd.: 43, 48, 198), betont seinen animalischen Charakter.⁷³

Interessanterweise spiegeln sich jegliche Aspekte von Roths innerer Hässlichkeit in seinem Äußeren wider, demnach er mehr Mann denn Kind ist, und dem bei der Etablierung seiner Figur und seiner Machtposition in der Peergroup zudem sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. So beschreibt der Protagonist Roth als prügelnde „Karikatur eines Neandertalers“ (ebd.: 17), mit übergroß wirkenden Muskeln (vgl. ebd.: 75) und riesigen „Männerh[ä]nd[en]“ (ebd.: 40), der aussieht, „[a]ls müsste er eigentlich Tierfelle tragen, eine Keu-

⁷³ Tatsächlich streckt sich das Motiv des Tierischen durch den gesamten Text und dient hauptsächlich dazu, die Verkommen- und Verdorbenheit von Roth und den anderen sozial schlecht gestellten Jungen zu verbildlichen. So beschreibt der Erzähler das laute „Hyänenlachen“ (ebd.: 38) von Roths Handlanger Miller, bemerkt, dass ihn Roths Zähne „an die Zähne eines urzeitlichen Tiers, die sich nicht weiterentwickelt hatten“ (ebd.: 44) erinnerten und kommentiert Bates' und Millers mit: „Sie waren wie Tiere, ihre Gier war die Gier von Tieren, und sie duckten sich, wie Tiere sich ducken, wenn sie jemandem begegnen, der stärker war als sie.“ (ebd.: 46)

le schwingen und vielleicht ein Mammut hinter sich herziehen.“ (ebd.) In seinem Gesicht, das „ausdruckslos [war] wie ein Klumpen Knetmasse“ (ebd.: 45), seinen „schwarzen starrenden Augen“ (43) sowie seinem „leer[en] und abwesend[en]“ (ebd.) Blick wird sein seelenloses Wesen reflektiert, was sein Bild als von Grund auf niederträchtiges Geschöpf untermauert. Roth stellt den Inbegriff immanenter Boshaftigkeit dar und wird in seiner Funktion als Allegorie des Bösen endgültig bestätigt, als er vom Erzähler als „Luzifer“ (ebd.: 235) betitelt wird, von dem er sich hat „verführen“ lassen.

Als Gegenpol zu Roth und damit Allegorie des Guten wird der „Anführer der Freaks“ (ebd.: 35), Shane, vom Erzähler geradezu als „Heiliger“ (ebd.: 200), als übermenschliches Wesen aufgebaut, das mit jeder Faser seines Körpers für das Gute einsteht und um das Seelenheil anderer besorgt ist (vgl. ebd.: 107). Damit zusammen hängt sein Auftreten als eine Art *Deus ex Machina*, der es bewerkstelligt, stets im richtigen Augenblick „wie aus dem Nichts“ (ebd.: 143) aufzutauchen, um eine prekäre Situation souverän zu entschärfen: „Im einen Moment weg und plötzlich da.“ (ebd.: 158; vgl. auch 130, 244f.) Schon von seinem ersten Auftauchen an beschreibt ihn der Erzähler als „irgendwie besonders, irgendwie cool.“ (ebd.: 35). Was ihn so besonders und cool macht, ist dabei aber weder eine außergewöhnliche Begabung, z.B. im Sport, noch eine besonders männliche Statur (vgl. Gardners ISDW). Tatsächlich erfährt der Leser – bis auf die Bemerkung, dass er seiner Mutter recht ähnlich sieht, die „sehr schön“ (ebd.: 108) ist – bis zum Schluss nichts über Shanes Äußeres. Das, was ihn besonders macht, ist seine ruhige und vernünftige Art mit Konflikten umzugehen, dass er sogar dann in der Lage ist, ruhig und souverän zu reagieren, wenn jemand ihm gegenüber gewalttätig wird (vgl. ebd.: 144), und dass er darüber hinaus anderen nicht nur das Gefühl gibt, er könne ihnen helfen (vgl. ebd.: 99f.), sondern auch, dass sie „dazugehören“ (vgl. ebd.: 65). Zudem ist er gebildet, hat immer ein Lächeln auf den Lippen (vgl. ebd.: u.a. 35, 101, 195), verurteilt Gewalt und die Ausübung von Macht auf Kosten Schwächerer (vgl. ebd.: 130f.). So lehnte er sich, laut Erzähler, einst gegen einen Lehrer auf, der hier als „Tyrann“ (vgl. ebd.: 67) beschrieben wird, was ihm den Respekt der gesamten Schülerschaft einbrachte und der Grund dafür ist, weswegen Shane (im Gegensatz zu Elliot in ISDW) auch innerhalb der Diegese eine positiv belegte Figur ist. Insgesamt stellt er eine alternative und dazu erfolgreiche Form von Männlichkeit dar, da er sich vom „Theater der Männlichkeit“ soweit wie möglich distanziert und gerade dadurch Mut (zum Anderssein) und Handlungskompetenz beweist. Angesichts seiner Konzipierung als SNM ist es unbe-

streitbar, dass Shane die Figur des Textes darstellt, die der intendierte Leser als Vorbild für den abstrakten Leser identifiziert. Damit letzterer von der Perfektion dieser Figur nicht „abgeschreckt“ wird, sondern sie als greifbares, erreichbares Vorbild wahrnimmt, werden dem Jungen einige Makel zugeschrieben, so etwa sein Marihuanakonsum (vgl. ebd.: 149ff.) und sein Selbstverletzungsverhalten (vgl. ebd.: 152). Shane damit zu einer mehrdimensionalen Figur zu machen, scheitert allerdings dadurch, dass diese andere Seite seines Wesens völlig unreflektiert bleibt und somit als Nebensache im Text untergeht.

Durch den Verzicht jeglicher Beschreibungen seiner Körperlichkeit wird nicht nur seine Konstruktion als Gegenpol zum von Körperlichkeit bestimmten Roth weitergeführt, sondern zugleich auch jedem Leser gestattet, sich sein eigenes Bild von diesem Jungen zu machen. Dieser Umstand macht den Effekt, welchen die Enthüllung von Shanes Homosexualität (vgl. ebd.: 208) erzeugt, umso wirkungsvoller: Anders als bspw. in *FA* wird hier nicht durch die Kommentare des Erzählers das Bild eines androgynen Wesens vorgeformt, das dem Stereotyp des homo- bzw. transsexuellen Mannes entgegenkommt und möglicherweise zur Befremdung des angenommenen jungen Lesers beiträgt, sondern ein völlig neutrales Bild konstruiert. Dadurch, dass jeder Leser diese Figur individuell mit äußerlichen Merkmalen besetzen kann, wird nicht nur gegen die Stereotypisierung alternativer Seinsformen gearbeitet, sondern auch begünstigt, dass der potenzielle Leser die Männlichkeitsversion, die Shane vorlebt, als vorbildlich und nachahmenswert erkennt.

An dieser Stelle könnte McGowans Roman dahingehend kritisiert werden, dass er zwar nicht stereotype Vorstellungen des homosexuellen Mannes bedient, dafür aber solche von Gut und Böse: Innerhalb der Diegese ist der gewalttätige, muskelbepackte, monströs aussehende Junge auch der mächtigste. In Gardners Roman hingegen wird das verdeutlicht, von dem Connell spricht, wenn sie schreibt, dass diese „offensichtlichsten Vertreter einer hegemonialen Männlichkeit“ nicht zwangsläufig „auch die mächtigsten Männer sind“ (Connell 1999: 98). In Gardners Romanwelt sind es, wie im realen Leben, die „Anzugträger“, die darüber entscheiden, wie sich jemand zu verhalten hat und wie er seiner „Leistung“ entsprechend belohnt oder bestraft wird. In *DTADIS* wird dieser Aspekt nicht behandelt. Dies könnte jedoch auch darin begründet liegen, dass sich McGowans Erzählung im Gegensatz zu Gardners in einem Milieu zuträgt, das als sozialer Brennpunkt zu bezeichnet wäre. Demnach würde Roths Version von Männlichkeit das Männlichkeitsideal der Arbeiterklasse personifizieren. Ausgehend von den Informationen, die der Text bereitstellt,

kommt man dabei zu der Schlussfolgerung, dass es sich bei diesem Männlichkeitsideal um ein nach dem „hegemonic masculinity schema“ (HMS, vgl. Stephens und Romøren: 223) geformtes Männlichkeitsbild handelt: Roth ist animalisch, grob, körperbetont, stark, brutal, gewalttätig, furchtlos und steht in der Hierarchie an oberster Position. Der Fokus in dieser Männlichkeitsversion liegt zweifellos auf dem Körperlichen, der darin enthaltene Geist spielt höchstens eine Nebenrolle. Dieses Männlichkeitsideal steht in komplettem Gegensatz zu dem in Kapitel 4.1.2 der vorliegenden Arbeit am Beispiel des Jungen Finn präsentierten Männlichkeitsdeal des Bürgertums, das einen fähigen Körper mit Schöngestei und würdevollem Auftreten verbindet und grobe Gewalt wie sie von Roth ausgeübt wird, als das verwilderte Verhalten von „Hirnlosen“ und „Deppen“ klassifiziert (wie von den ebenfalls kultivierten Wächtern in Gardners Roman). In der Gegenüberstellung der verschiedenen Texte und der darin enthaltenen Männlichkeitsbilder wird deutlich, wie bedeutsam der soziale Kontext in der Aushandlung von Männlichkeit und der Zuordnung von Macht tatsächlich ist. Hierzu passt, dass die Vorzeigefigur in McGowans Roman, Shane, sozial um einiges besser gestellt ist als die Durchschnittsperson in der Erzählung: So bezeichnet der Erzähler die Gegend, in der er wohnt, als „[z]iemlich bonzig“ (ebd.: 68), sein Haus lasse „unser Haus und alle Häuser in unserer Nachbarschaft wie niedrige, ärmliche Höhlen“ (ebd.: 100) aussehen. Kombiniert man diese Tatsache, mit den Informationen, die man bis dahin über Shane erhalten hat, wird offensichtlich, dass er nicht nur den guten Gegenpol zum schlechten Roth verkörpert, sondern auch das kultivierte Männlichkeitsideal der gehobenen Schichten.

Die Botschaften, die der Text damit implizit aussendet, sind recht eindeutig: a) Das Männlichkeitsbild der besser gestellten Schichten, d.h. das Modell des gebildeten, gesitteten, sanften, rücksichtsvollen SNM ist das zu bevorzugende, und b) das Kind der Unterschicht ist nicht nur ein gefährdetes, sondern auch ein gefährliches Kind. Vor allem mit letzterem Punkt wird auf die in Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit dargelegte Notwendigkeit verwiesen, schon so früh wie möglich kontrollierend in das Leben des Unterschichtenkindes einzugreifen und dadurch sein Potenzial in die richtigen Bahnen zu lenken. Roth (und in der Tat auch der Protagonist selbst) dürfen als Verbildlichung dessen gesehen werden, was mit dem Nachwuchs der unteren Schichten passiert, wenn er nicht dem Schutz und der Kontrolle von Erwachsenen unterstellt ist, welche die „richtige“ Geisteshaltung haben. Hier wird das Bild des Unterschichtenkindes propagiert, das auf Grund der Ver-

nachlässigkeit bzw. der falschen Sozialisierung, die es in seinem Elternhaus erfahren hat, zu einem emotional kalten und gewalttätigen Wesen geworden ist, das nicht nur eine Gefahr für seine Altersgenossen darstellt, sondern (in der Zukunft als Erwachsener) auch eine Bedrohung für das Wohl der Gesamtgesellschaft (verstärkt durch Roths mehr männliches denn kindliches Äußeres). Dies verweist gleichzeitig auf die Notwendigkeit, zu verhindern, dass solch fehlgeleitete Individuen innerhalb der Gesamtgesellschaft eine Machtposition einnehmen und bestätigt die Reproduktionsverfahren der Eliten nicht nur als notwendig, sondern auch als richtig. Dass Roth letzten Endes gar um eine Strafe herumkommt, weil sein Potenzial als Gefahrenquelle verkannt wird, verstärkt die Botschaft, die der Text dahingehend an seine Leser sendet.

Durch die distanzierte Position, aus welcher heraus der Leser die Geschichte aufnimmt, dadurch, dass er keinen Identifikationspunkt innerhalb der Diegese findet, kann er die Rolle eines neutralen Beobachters einnehmen. Die Geschichte des Protagonisten erscheint aus dieser Perspektive beinahe wie eine Art Fallstudie, in welcher dieser die Funktion einer Art Spiegelpunkt einnimmt, der den Kampf zweier Seinsweisen, oder, wie er es bezeichnet, zweier „Götter“ veranschaulicht – den zwischen einem grausamen und einem gütigen (vgl. ebd.: 250). Dabei wird das allzu menschliche Problem des Protagonisten ausgeleuchtet, dass er die Vorzüge beider Optionen der Männlichkeitsausübung – Roths brutale, animalische und Shanes friedliche, verkopfte – sieht. Obwohl er, wie er selbst sagt, Roth angesichts seiner herzlosen, gefühllosen Gewaltherrschaft, und „weil er schlecht war, grausam und hinterhältig“ (ebd.: 48), hassen sollte, lässt er sich durch wenige vertraute Worte, die ihm das Gefühl geben, Roth halte etwas von ihm, sofort auf dessen Seite ziehen: „[D]a stieg etwas in mir auf, eine Art Glücksgefühl, Wärme, ein innerer Frieden.“ (ebd.) Einige Seiten später erklärt er diese unergründliche Anziehung, die Roth auf ihn ausübte, indem er sich auf ein „Etwas“ (ebd.: 81) bezieht, „das schwer in Worte zu fassen ist. [...] Es war, als würde Roth etwas abstrahlen, so eine Art Energiefeld.“ (ebd.) Was der Erzähler hier meint, ist Macht. Genauso wie es jemanden schwächen kann, mit anderen Schwachen bzw. „Opfern“ assoziiert zu werden, kann derselbe davon profitieren, mit einer Person in Verbindung gebracht zu werden, die eine Machtposition innehat. Beim Protagonisten in *DTADIS* ist schon das kleinste Lob von Roth, die subtilste Andeutung, dass sie etwas gemeinsam hätten, ausreichend, um ihn auf die „böse“ Seite übertreten lassen zu wollen, da er hierin die Bestätigung

seiner eigenen Männlichkeit bzw. „Normalität“ sieht. Dadurch, dass der Leser so positioniert wird, dass er sich einerseits vom Protagonisten zu distanzieren sucht, und andererseits Roth als den moralisch schlechten Pol der Erzählung erkennt, wird ihm nahegelegt, sowohl die Entscheidung des Protagonisten, sich letzten Endes Roth anzuschließen, als auch die Beweggründe für sein Handeln (Eifersucht auf Shane, verletzter Stolz) als falsch zu identifizieren. Dies wird durch den Ausgang der Geschichte unterstrichen, in dem der Protagonist Shane wenn auch „nicht mit Absicht“ (ebd.: 246) tötet.

Mit dem letzten Kapitel, in dem die Erzählung den narrativen Akt eingeholt hat, d.h. Protagonist und Erzähler zusammengefallen sind, erweist sich diese „Fallstudie“ endgültig als Warngeschichte. Der Erzähler ist nicht nur hochtraumatisiert, was darin Ausdruck findet, dass er – daher der Titel des Romans – „gestorben“ ist („Ich starb in meinem Herzen, starb in meiner Seele und in meinem Gehirn. Mein Körper bewegt sich zwar, [...] [a]ber was sich bewegt, ist ein Zombie, ein wandelnder Leichnam“, ebd.: 249), sondern ist zudem auch ins soziale Abseits katapultiert worden. Dies umfasst nicht nur die Peergroup („Ich hatte gehofft, dass Maddy zu Besuch kommen würde und die anderen Freaks [...]. Aber sie werden niemals kommen und sie werden mich für alle Zeiten hassen“, ebd.: 246), sondern die Gesamtgesellschaft. Darauf verweist er selbst durch die explizite, tatsächlich rein rhetorische Frage: „Aber wie kann ich gut sein? Jetzt, wo ich einen Jungen getötet habe, wie kann ich da jemals wieder ein guter Mensch sein?“ (ebd.) Mit solch einer Vorgeschichte wird er das in den Augen der meisten Menschen nicht sein können. Mit diesem Ende wird dem Leser nicht nur bestätigt, dass er mit seiner Distanznahme zu Erzähler und Protagonist die richtige Entscheidung getroffen hat, sondern es werden auch ein letztes Mal die expliziten und impliziten Botschaften des Textes bekräftigt. Als recht explizite Botschaft darf verstanden werden, dass die sanfte, kultivierte Männlichkeit der (gehobenen) Mittelschicht als der ungehobelten, animalischen Männlichkeit der unteren Schichten überlegen verstanden werden soll. Was damit impliziert wird, ist die Notwendigkeit, die „Wilden“ dieser unteren Schichten möglichst zu kontrollieren, dem tierischen Motiv gemäß, das die Erzählung durchzieht, gar zu „zähmen“.

4.2.3 Kirsten Boie: *Nicht Chicago. Nicht hier* (1999)

Auch Kirsten Boies Roman befasst sich mit verschiedenen, für den abstrakten Leser relevanten Problemstellungen des jugendlichen Alltags, wodurch es diesem erleichtert werden soll, sich auf den Text einzulassen: Zu diesen gehören Konflikte mit den Eltern, Ärger in der Schule und, das übergeordnete Thema des Romans, Mobbing in der Peergroup. In *Nicht Chicago. Nicht hier* (NCNH) steht der 13-jährige Niklas im Fokus der Geschichte, die *in medias res* mit der Wiedergabe der verzweifelten Wutgefühle des Protagonisten einsetzt: „Ich bring ihn um, ich schwör, ich mach ihn tot, ich tret ihm so die Fresse ein, dass er niemals mehr... Ich mach ihn tot.“ (Boie: 5) Hier weiß der Leser noch nicht, um wen es sich bei „ihm“ handelt, doch erfährt er auf den darauffolgenden Seiten, dass dieser jemand offenbar das geliebte Kaninchen des Protagonisten entführt und womöglich gar getötet hat. Ähnlich wie im Fall von Elliot in *ISDW* wird hierdurch direkt zu Beginn Mitgefühl für den Protagonisten erzeugt und somit der Leser auf dessen Seite platziert. Gleichzeitig wird aber eine völlige Identifikation mit diesem verhindert, dadurch dass der allwissende Erzähler nicht ausschließlich durch Niklas’ Augen berichtet, sondern bisweilen durch die der erwachsenen Figuren (z.B. Niklas’ Mutter, vgl. ebd.: 19, oder seines Vaters, vgl. ebd.: 27). Dass der Leser dennoch auf Seiten des Protagonisten positioniert bleibt, wird zum einen dadurch gewährleistet, dass er als moralisch gute Figur des Textes etabliert wird, und zum anderen durch dessen Erzählsituation.

Ersteres wird dadurch bewerkstelligt, dass Niklas zwar nicht als perfekte Version des SNM konzipiert ist, dafür aber als durchwegs sympathische Figur mit für den angenommenen jungen Leser nachvollziehbaren Makeln. Er ist tierlieb und emotional, offen und freundlich (vgl. ebd.: 13), leider auch etwas naiv (vgl. ebd.: 30), nicht wirklich gut in der Schule (vgl. ebd.: 17, 30), auch ziemlich unordentlich (vgl. ebd.: 19) und es wird angedeutet, dass er gelegentlich raucht (vgl. ebd.: 67), was gerade im Kontext der KJL (vor allem vom intendierten Leser) als recht negatives Attribut aufgefasst werden dürfte. Da keiner seiner Handlungen eine böse Absicht zu Grunde liegt, er also nichts tut, um andere zu verärgern oder ihnen zu schaden, sondern tatsächlich bemüht ist, die Zustimmung der anderen zu bekommen, ihnen zu gefallen, bleibt er eine positiv besetzte Figur, die angesichts seiner Denk- und Handelsweisen nicht die Befremdung des potenziellen Lesers herbeiführen dürfte, sondern vielmehr dessen Verständnis. Was die Erzählsituation betrifft, wird

zunächst der Eindruck erweckt, der Erzähler berichte in Form der von Genette als einfachster Typ der Narration klassifizierten *gleichzeitigen Narration*, d.h. er berichte von einer Handlung, deren Verlauf sich zeitgleich zu dem des Erzählaktes entwickelt. Tatsächlich aber alterniert er, obwohl er im Präsens bleibt, zwischen der Darstellung der Geschehnisse, die auf die Zeit vor dem Verschwinden des Kaninchens datiert sind, und denen, die sich zeitgleich zum Erzähllakt ereignen. Die Erzählung findet demnach auf zwei temporalen Ebenen statt, die in kausaler Beziehung zueinander stehen, und darf somit als eingeschobene Narration bestimmt werden. Durch diesen Wechsel zwischen Vorgeschichte und aktuellen Ereignissen wird zwar einerseits dazu beigetragen, dass eine vollständige Identifikation mit dem Protagonisten vermieden wird, andererseits aber auch sichergestellt, dass der Leser den gesamten Text hindurch die eingangs etablierte emotionale Bindung an diesen beibehält.

Dem Protagonisten gegenübergestellt wird der neue Schüler Karl, der von vornherein als negativer Pol des Figurenensembles etabliert wird: Er raucht (vgl. ebd.: 14, 35), ist unhöflich (vgl. ebd.: 20), emotionslos und kalt (vgl. ebd.: 15) gibt sich auch gegenüber Autoritätspersonen unbeeindruckt (vgl. ebd.: 18, 47) und verzieht nie eine Miene (vgl. ebd.: 15), ist respektlos seiner Mutter gegenüber („Schnauze“, „[d]ie Alte“, vgl. ebd.: 40), beschimpft den Protagonisten (vgl. ebd.: u.a. 36, 97) und wird ihm gegenüber schon recht früh im Text gewalttätig (vgl. ebd.: 41, auch 98). Vor allem die Reaktionen anderer Figuren auf Karl und sein Auftreten senden eine klare Botschaft: So implizieren sowohl das „Zusammenzucken“ (vgl. ebd.: 16), mit dem die Klassenlehrerin der Jungen auf das schroffe Verhalten von Karl reagiert, als auch die „Verwirrung“ auf dem Gesicht von Niklas’ Mutter und ihr „Lächeln [...] wie aus Porzellan“ (ebd.: 19), dass der Junge andere mit seiner Art geradezu verstört. Im Protagonisten löst Karl, genau wie die anderen im vorliegenden Kapitel besprochenen Negativfiguren, nicht nur Angst aus (vgl. ebd.: 17), sondern auch gleichzeitig eine Art Faszination. Schon die erste Beschreibung Karls durch Niklas’ Augen impliziert einen bewundernden Ton: „Der Neue steht neben ihm, den Rucksack an einem Riemen über der Schulter. Steht sicher, breitbeinig, jede Kurve, jedes Bremsen federt er ab in den Knien; [...] er schafft es, kaum zu schwanken.“ (ebd.: 13) Allein durch die Tatsache, dass Niklas in dieser Szene sitzt und Karl steht, wird ganz deutlich einer der beiden als Bewundernder und der andere als Bewunderter festgemacht. Diese Bewunderung gründet dabei u.a. darin, dass Karl, gemäß dem Muster, nach dem auch die anderen in diesem Kapitel besprochenen Tyrannen konzipiert sind, durchaus klug ist, und, so der Erzähler, „alles

[versteht].“ (ebd.: 20) Was den Protagonisten darüber hinaus an Karl zu begeistern scheint, ist seine Fähigkeit, völlig cool, selbstsicher und unbeeindruckt zu sein von dem, was um ihn herum geschieht. Er behält in jeder Situation die volle Kontrolle und muss sich niemandem beugen (auch nicht der alten Dame, die ihn bittet, aus dem Weg zu gehen, damit sie aussteigen kann, vgl. ebd.: 14). All diese Eigenschaften machen Karl für den Protagonisten zum Inbild der Männlichkeit und somit zu einem Vorbild, das er zu beeindrucken versucht, dessen Zustimmung er sich zu bekommen bemüht. So sind sämtliche seiner Fehlhandlungen (wie etwa Karl an den PC seines Vaters zu lassen und ihm zu gestatten, sich das Laufwerk zu „borgen“, vgl. ebd.: 31ff.) und seine unverhältnismäßige Nachsicht Karl gegenüber letztlich in seinem Streben begründet, vor diesem möglichst souverän und erwachsen aufzutreten und möglichst nicht wie ein Kind (vgl. ebd.: 20, 31).

Genau wie die beiden zuvor besprochenen Protagonisten, lässt sich auch Niklas von der boshaftesten Figur des Romans beeindrucken, die nicht nur viel erwachsener wirkt als er selbst, sondern auch in hohem Maße selbstbestimmt, was vor allem im respektlosen Verhalten seiner Mutter gegenüber hervortritt (vgl. ebd.: 39ff.). Auch innerhalb seiner Familie tritt Karl dabei weniger auf wie ein Kind, sondern vielmehr wie ein Mann, der, gemäß dem Prinzip der patriarchalischen Ordnung, die Oberhand über das einzige weibliche Familienmitglied hat. Demnach präsentiert Karl ein antiquiertes, deutlich als negativ markiertes Männlichkeitsbild, das von Emotionslosigkeit und Aggressivität geprägt ist und in der Unterdrückung der Frau und von Schwächeren Festigung findet. Klar wird hierbei, dass auch im vorliegenden Text, wie in den anderen in diesem Kapitel besprochenen Texten, eine signifikante Diskrepanz herrscht zwischen dem angestrebten Männlichkeitsbild des Jugendlichen innerhalb der Diegese (nach dem HMS) und dem Männlichkeitsbild, das als Ideal für den Leser außerhalb des Textes propagiert wird (nach dem SNMS). Während Niklas, wie hier dargelegt, danach strebt, der moralisch schlechten Figur Karl zu imponieren und ihm in seiner Darbietung von Männlichkeit ebenbürtig zu werden, wird gleichzeitig die Botschaft an den abstrakten Leser gesendet, sich von diesem Männlichkeitsbild möglichst zu distanzieren.

Das, worin sich Kirsten Boies Roman deutlich von den anderen unterscheidet, ist die Tatsache, dass trotz der dichotomen Aufteilung der hier präsentierten Männlichkeitsmodelle dem Leser an keiner Stelle eine nähere Beschreibung des Äußeren der Figuren gegeben wird. Weder wird Karl als besonders groß, besonders muskulös oder gar monströs,

noch wird Niklas als schwächlicher, kleiner Junge beschrieben. Jegliche Zuschreibung positiver oder negativer Attribute erfolgt ausschließlich auf Basis des Verhaltens, das die Figuren an den Tag legen, sowie der Reaktion der anderen Figuren auf sie (im Falle von Niklas ergänzt durch den Einblick in sein Innenleben, in seine Gefühle und Gedankengänge). Die Lücken, die damit im Text gelassen werden und von jedem Leser selbst gefüllt werden müssen, sind dabei alles andere als belanglos: Wie im bisherigen Verlauf der vorliegenden Arbeit gezeigt, macht Körperlichkeit einen wesentlichen Bestandteil jeglicher (Gender-)Identität aus, und oftmals werden Stereotype herangezogen, um eine Figur als „gut“ oder „schlecht“ zu markieren. Boie bricht hier mit diesen Stereotypen. Dass hier dem Leser überlassen wird, sich sein eigenes Bild vom Äußeren der Figuren zu machen, spricht für die immense Offenheit des Textes im Hinblick auf Identitätskonstruktion.

Sich ein konkretes Bild vom Äußeren der Figuren zu machen wird zusätzlich dadurch erschwert, dass sie in den Augen der intradiegetischen Erwachsenen alle gleich auszusehen scheinen, nämlich wie „Jungen“, wie „Kinder“ (vgl. ebd.: 88f.). So wird selbst Karl, der sich keinerlei Mühe zu geben scheint, sein grobes Verhalten und seine emotionale Gleichgültigkeit zu verstecken, von den erwachsenen Figuren der Textwelt als sensibles Kind betrachtet, seine abweisende Art als „seine Art, Schutz zu suchen“ (ebd.: 48) verstanden, und seine Gefühlskälte als Versuch, sich „unangreifbar“ (ebd.) zu machen. Es wird stur an der Vorstellung vom Kind als unschuldigem, schützenswertem, als „besserem“ Menschen festgehalten (vgl. Kapitel 2.4). Erklärungen für Karls verachtenswertes Verhalten werden in der Pubertät und der Möglichkeit von Negativerlebnissen in seiner Kindheit gesucht. So heißt es von Niklas' Vater auf dessen Bitte hin, seinen Peiniger wegen Diebstahls und Zerstörung seines Eigentums bei der Polizei anzuzeigen: „Ich zeige doch kein Kind an! Ich kriminalisiere doch keinen *Jungen*, nur weil er vielleicht in der Pubertät mal eine Phase hat...“ (ebd.: 104) Boie verweist damit nicht nur auf die Konstruiertheit von Kindheit und Jugend, sondern gleichzeitig auch auf die Unfähigkeit bzw. den Widerwillen in der zeitgenössischen westlichen Gesellschaft, ein Kind als gewaltbereiten Täter zu sehen, der zu verabscheuungswürdigem Verhalten in der Lage ist. Wie in Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Bosmajian dargelegt, liegt dies daran, dass das Kind in der Opferrolle die Erwartungen, die durch das gängige Konzept „Kind“ im gesellschaftlichen Bewusstsein gehegt werden, bestätigt, während ein kindlicher Täter Unbehagen erzeugt. Folgende Aussage der Klassenlehrerin veranschaulicht, wie infolgedessen und den Prinzi-

prien einer „am Kind orientierten“ Pädagogik entsprechend versucht wird, aus jedem verhaltensauffälligen Kind ein Opfer zu machen: „[S]o, wie Karl sich aufführt, hat er irgendwas erlebt – irgendein Problem, vielleicht, wir wissen ja auch nichts über seine Familie. So kalt ist niemand ohne Grund. Karl braucht Hilfe.“ (ebd.: 64) Die erwachsenen Figuren der Diegese sind unfähig die Möglichkeit der Existenz eines bössartigen Kindes zu akzeptieren, und so wird Karl statt als Tyrann, der er ist, als sensibles Kind mit emotionalen Problemen kategorisiert, welches es durch die Hilfe und Unterstützung anderer schaffen kann, seine emotionale Kälte abzulegen (vgl. ebd.: 47f.). Weil der Protagonist, d.h. das eigentliche Opfer, ihm diese Hilfe nicht geben will, sich somit weigert, sich „auch um die Menschen [zu] kümmern, bei denen es uns schwer fällt“ (ebd.), wird ihm nicht nur mangelnde Rücksichtnahme auf andere zugeschrieben, sondern auch „eine irrationale Abneigung gegen Karl“ (ebd.: 101), wodurch letztlich er an Stelle von Karl als bösswilliger Mensch identifiziert wird, der „schwierigen“ Menschen keine „Chance geben“ (ebd.: 48) will, und zwar nicht nur von besagter Lehrerin, sondern auch von den anderen erwachsenen Figuren der Diegese. Boie bricht hier deutlich mit den Erwartungen des intendierten Lesers, indem sie nicht nur das Konzept vom unschuldigen Kind dekonstruiert, sondern sich zudem explizit gegen die an diesem Konzept orientierte Pädagogik wendet, der nach gewalttätigen, aggressiven Kindern „irgendwas“ widerfahren sein muss, dass sie zu dem machte, was sie sind. Besonders ein Kind wie Karl, das sozial gut gestellt (vgl. ebd.: 89) und zudem intelligent ist und in der Schule durch seine guten Leistungen glänzt, kann diesem Wahrnehmungsschema nach gar nicht „ohne Grund“ (ebd.: 65) schlecht sein.

Mit letzterem zusammen hängt ein weiterer Aspekt, der Boies Roman von den anderen, bisher in dieser Arbeit besprochenen Texten unterscheidet, nämlich der Umgang der Erzählinstanz mit dem Kind im Buch und dem angenommenen Kind außerhalb des Buches. Mehr als in den anderen bisher besprochenen Texten wird in *NCNH* deutlich, was damit gemeint ist, wenn von Texten gesprochen wird, in denen „erwachsene Autoren sich zum Fürsprecher, zum Anwalt, zum Sprachrohr von Kindern machen“ (Gansel 1999: 20) und „vom Kinde aus“ (ebd.) schreiben. Hier wird nicht etwa das jugendliche Ich eines mittlerweile erwachsenen erzählenden Ichs ob seiner Unfertigkeit und Unwissenheit herablassend behandelt (wie bspw. in *DDM* und auch *DTADIS*), sondern die erwachsenen Figuren. Eltern wie Lehrer werden hier bloßgestellt, dadurch dass sie, im Gegensatz zum angenommenen jungen Adressaten, nicht verstehen, was zwischen den jungen Figuren der Diegese

vorgeht und sich von der kindlichen und damit unschuldigen Erscheinung der anderen jungen Figuren blenden lassen (vgl. Jannis' „liebes, offenes Kindergesicht“, Boie: 10). Der Wissensvorsprung des jungen Lesers gegenüber den erwachsenen Figuren der Diegese wird dadurch gestärkt, dass er nicht abwägen muss, ob Niklas lügt oder Karl, denn er *weiß*, was passiert ist auf Grund der Informationen, die ihm der allwissende Erzähler hat zukommen lassen. An der Richtigkeit des Berichtes des Erzählers kommen keine Zweifel auf, da keinerlei Hinweise auf seine Unzuverlässigkeit gegeben werden: Er macht keine widersprüchlichen Aussagen und zeichnet sich zudem durch Objektivität aus, indem er relativ abwesend bleibt, seine Meinung nicht explizit äußert und damit nicht hervortreten lässt, dass er bei dieser Erzählung „Regie führt“ (vgl. Kapitel 3.3). Es wird ersichtlich, dass *NCNH* so angelegt ist, dass an erster Stelle steht, es dem angenommenen jungen Leser zu ermöglichen, seine eigene Lebenswelt besser zu verstehen, ihn zu sozialisieren erst an zweiter. Wie Gansel es formuliert, verzichtet der Autor in diesem Fall darauf, „seine Werte und Normen, sein kulturelles Wissen dominant ins Spiel zu bringen“, womit „[d]er Wertungsstandort bzw. die Wertungsinstanz“ der Geschichte vom Erzähler weg und „in die kindliche Figur gelegt [wird].“ (Gansel 1999: 20) Der sozialisierende Effekt scheint in diesem Roman vielmehr dem erwachsenen Leser zu gelten.

4.2.4 Zusätzliche Bemerkungen

Ein mit der Funktion der erwachsenen Figuren zusammenhängender Aspekt der Machtverteilung in jugendlichen Peergroups, der bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist, wäre die Frage danach, welche Rolle den Erwachsenen darin zukommt. Die Antwort, die alle drei Texte darauf geben, fällt eindeutig aus: keine. Auf der einen Seite wird dabei dargelegt, dass sie keine Rolle spielen *dürfen*: Dies wird durch das Verbot zu „petzen“ (vgl. Boie: 48) gewährleistet, das als gegebenes Gesetz präsentiert wird, als „ein Naturgesetz, wie die Evolution oder dass Wasser bei hundert Grad anfängt zu kochen“ (McGowan: 200). Jeglicher Versuch eines Jugendlichen, sich durch erwachsene Hilfe im Umgang mit seinen gleichaltrigen Geschlechtsgenossen durchzusetzen, wird von diesen missbilligt und ist zum Scheitern verurteilt. Zum einen, weil derjenige damit seine Schwäche freilegt und dies für die anderen einen zusätzlichen Anreiz dazu liefert, ihn weiter zu drangsalieren und jegliche Macht innerhalb der Gruppe zu verweigern, und zum anderen, weil die Normen, die Ge-

setze und die Macht der Erwachsenen innerhalb des Handlungsraums der Jugendlichen außer Kraft gesetzt sind. Erwachsene *können* also von vornherein keinen Einfluss nehmen auf die Machtverteilungsprozesse in der Peergroup.

Mit dieser Tatsache gehen die drei Texte unterschiedlich um: Gardners *ISDW* z.B. endet damit, dass der positiv besetzte Protagonist, sich auf den Weg ins Büro des Schuldirektors macht, um ihn von den Machenschaften der Wächter zu unterrichten. Dass seine Entscheidung, dies zu tun, „[e]ine tiefe, starke, friedliche Ruhe“ in ihm aufkommen lässt, „die er noch nie zuvor empfunden hatte“ (Gardner: 220), lässt es auf den ersten Blick so erscheinen, als würde dem Leser nahegelegt werden, es dem Protagonisten gleich zu tun, sollte er sich einmal in einer ähnlichen Situation befinden. Gleichzeitig wird allerdings offen gelassen, wie die Geschichte für Elliot ausgeht und welche Konsequenzen dies für ihn hat. Die einzige Hilfestellung, die dem Leser bei der Auslegung dieses offenen Endes gegeben wird, findet sich in den im Text verteilten Hinweisen zur Natur von Konflikten innerhalb männlicher Peergroups: Sowohl die Feststellung des Protagonisten, dass es überall das Gleiche sei und sich niemals ändern würde (vgl. ebd.: 167f.), als auch die Erklärung der Wächter, dass „[d]ie Gewalt, die Bestrafungen, die Opfer“ (ebd.: 133) auf einem „Etwas“ basieren, das schon lange vor ihnen da gewesen ist und auch noch lange nach ihrer Zeit bestehen bleiben wird (vgl. ebd.), implizieren, dass auch das Heranziehen der Hilfe eines Erwachsenen und der potenzielle Schulverweis der aktuellen Wächter von der Schule am System selbst nicht viel ändern würde. Die Positionen der Herrschenden, der Unterdrückten und auch die derjenigen, die durch ihre passive Unterstützung diese Ordnung ermöglichen, sind fix, nur derjenige, der sie letztendlich ausfüllt, ist austauschbar.

In *DTADIS* lässt sich eine ähnliche Botschaft vernehmen: Zwar scheint es auf den ersten Blick so, als würde die Geschichte im Desaster enden, gerade weil sich der Protagonist Paul trotz mehrfacher Chancen dagegen entschieden hat, sich dem besorgten Lehrer Mr Boyle anzuvertrauen, doch entdeckt man bei näherer Betrachtung des Textes eine etwas andere Botschaft: Angesichts der wiederholten Erinnerung daran, dass der Konflikt zwischen den zwei verfeindeten Schulen, der hier u.a. thematisiert wird, schon seit den Tagen bestanden hat, als Pauls Vater noch zur Schule ging, wird auch hier letztlich der Eindruck vermittelt, das System sei fest, werde von Generation zu Generation weitergetragen und ließe sich auch durch die Einflussnahme von Erwachsenen nicht ändern oder gar abschaffen. In *NCNH* wird in Verbindung dazu außerdem ausführlich demonstriert, dass die Un-

möglichkeit, das System durch erwachsene Unterstützung (positiv) zu verändern, zum Teil auch in der Unfähigkeit der Erwachsenen begründet liegt, die Ernsthaftigkeit der Prozesse dieses Systems zu erkennen. In besagtem Text wird das im Unverständnis der Erwachsenen gegenüber Niklas' Hilferufen betont und in ihrer Unfähigkeit, Jungen wie Karl als brutalen, boshaften Menschen zu erkennen, und so wird der jugendliche Handlungsraum als eine den Erwachsenen fremde Welt offenbart. Wie der Erzähler explizit erklärt, können sie sich „[n]ichts von dem, was passiert, [...] vorstellen. Sie leben in einer anderen Welt.“ (Boie: 107) Sie fassen die Prozesse der Machtaushandlung, die sich unter den Jungen vollziehen, als Spiele auf, den Terror gegen Niklas als kindische Streitereien, „Kleinigkeiten, [...] Bagatellen“ (ebd.: 71), da es weder ernstzunehmende Gewalt gibt, noch Tote (vgl. ebd.: 72), und so werden auch keinerlei Maßnahmen ergriffen, um etwas gegen diesen Terror zu unternehmen.

An dieser Stelle bietet es sich an, kurz abzustecken, welche Rolle Mädchen in den verschiedenen Romanen zugewiesen wird. Pierre Bourdieus Theorie nach sind Frauen von den „ernsten Spielen des Wettbewerbs“ ausgeschlossen, was ihnen einen distanzierten und damit recht objektiven Einblick in diese Spiele erlaubt. So lautet seine These:

„Die Frauen haben das (gänzlich negative) Privileg, von den Spielen, bei denen um Privilegien gestritten wird, nicht getäuscht zu werden und zumindest nicht unmittelbar, in eigener Person in sie involviert zu sein. Sie vermögen sogar deren Eitelkeit zu durchschauen und, solange sie nicht über andere in sie hineingezogen sind, mit amüsierten Nachsicht die verzweifelten Anstrengungen des ‚Kind-Mannes‘, den Mann zu spielen, und die Anfälle von Verzweiflung, in die ihn sein Scheitern stürzt, zu betrachten.“ (Bourdieu 1997: 197)

Während dieser Aspekt in *DTADIS* nicht wirklich aufgegriffen wird (es wird lediglich darauf verwiesen, dass Mädchen in der Tat von den Machtaushandlungsprozessen der homo-sozialen Männergemeinschaft ausgeschlossen sind, vgl. McGowan: 190), findet er sowohl in Gardners *ISDW*, als auch in Boies *NCNH* Verarbeitung. So wird bei Gardner bereits mit der ersten Begegnung des Protagonisten mit der einzigen jungen weiblichen Figur des Romans, seiner Klassenkameradin Louise, konstituiert, dass Mädchen der Zutritt zu diesen „ernsten Spielen“ verwehrt ist. Seine Bemerkung, er habe das Mädchen bis dahin nicht bemerkt, da er „auch keinen Grund [hätte] aufzupassen, wo ein Mädchen – irgendein Mädchen – saß“, da „[d]ie Wächter und ihre Aktivitäten [...] Jungen vorbehalten [waren]“ (Gar-

ner: 145), implizieren, dass Mädchen und ihrer Meinung generell nicht viel Bedeutung beigemessen wird. Trotz der emotionalen Bindung, die er zu dem Mädchen entwickelt, und obwohl er sie angesichts ihrer Selbstsicherheit, ihrer Intelligenz und ihrer Eloquenz bewundert (vgl. Kapitel 4.2.1), lässt Elliot keinen Zweifel daran, dass sie von den Machtkämpfen der Jungen weder etwas versteht, noch verstehen könnte, noch wichtig genug ist, um den Zutritt zu diesen gestattet zu bekommen. Dabei wird Louise wiederholt eingesetzt, um dem Protagonisten (und damit dem Leser) die Augen über die Machthaber zu öffnen und ihm die Sinnlosigkeit des gesamten Herrschaftssystems offen zu legen. So z.B. in ihrer Reaktion auf Elliots unangebrachte Avancen, zu denen er sich von dem Wächter Richard hat inspirieren lassen: „Willst du mir etwa sagen, dass das nur passiert ist, weil du auf irgendeinen pickeligen Schuljungen gehört hast? Jemand, der möglicherweise noch nie im Leben ein Mädchen angefasst hat?“ (Gardner: 193). Hiermit stellt sie Richard nicht nur als Lügner dar, sondern macht ihn geradezu lächerlich, indem sie seine Zurschaustellung von Männlichkeit als Farce enttarnt. An anderer Stelle heißt es: „Diese blöden Wächter... und all die Jungs, die nur darauf warten, dass wieder so ein schrecklicher gelber Zettel am schwarzen Brett hängt. Und die Mädchen sind auch nicht besser [...]“ (ebd.: 200) Doch statt sich das, was Louise sagt, zu Herzen zu nehmen, tut Elliot diese Kritik als die Aussagen einer Person ab, die keine Ahnung hat, wovon sie spricht: „Sie kannte die Wächter, so wie vermutlich alle Mädchen sie kannten, aber sie hatte keine Ahnung, wer sie in Wirklichkeit waren. Das hatte sie deutlich zu erkennen gegeben, als sie die Wächter ‚dumm‘ genannt und ihre Handlungen mit den Streitereien von gelangweilten Mädchen verglichen hatte.“ (ebd.: 201)

In Kirsten Boies Roman ist es die ältere Schwester des Protagonisten, Svenja, die beinahe als Stimme der Vernunft zu bezeichnen ist, als die Person nämlich, die im Gegensatz zu den erwachsenen Figuren der Textwelt schon von Beginn an begreift, dass etwas nicht stimmt (vgl. Boie: 12). Im Gegensatz zu Niklas scheut sie sich nicht davor, ihren Verdacht mit Nachdruck zu verbalisieren und damit die Handlungsunfähigkeit der Elternfiguren in den Fokus zu rücken (vgl. „Bei Michael Krabat“, sagt Svenja *spöttisch*“, ebd.: 25). Tatsächlich ist sie die Figur, welche in der Erzählung das höchste Maß an Handlungskompetenz zur Schau stellt, und dafür sorgt, dass die Handlung vorangetrieben wird bzw. zu einer Lösung kommt (vgl. „Ich ruf den nachher mal an. Entweder der Kleine sagt die Wahrheit oder nicht“, ebd.: 28; auch „Hier, Weber“, sagt Svenja und tippt auf den Namen im Telefonbuch. „Jetzt ruf ich an und frag ihn“, ebd.: 37). Der Fortschritt, der durch Svenja da-

hingehen initiiert wird, wird jedoch ständig von der Vaterfigur und seinem falschen Höflichkeitsbedürfnis gebremst (vgl. „Ich finde so eine Kontrolle reichlich unangemessen. Und auf mich hat der Junge sehr glaubwürdig gewirkt.“ (ebd.: 37).

Ein Merkmal, das *ISDW* und *DTADIS* gemeinsam ist, und das erst durch die Gegenüberstellung mit Kirsten Boies Roman deutlich wird, ist, dass in beiden Texten die moralisch schlechten Figuren trotz ihres Alters was ihre äußerliche Erscheinung betrifft mehr als erwachsene Männer beschrieben werden denn als Kinder. Wie aufgezeigt, liegt das vor allem daran, dass hierbei der Wunsch des Heranwachsenden innerhalb der Diegese gespiegelt wird, ebenfalls endlich erwachsen zu sein, ein „richtiger“ Mann, d.h. handlungskompetent und selbstbestimmt. Durch den Blick auf Boies *NCNH* und seine Thematisierung des Konstrukts „Kind“ tritt die zweite Funktion dieser Konzipierung der Täterfiguren als bullige, männliche Jungen und der Opferfiguren als schwächliche, zarte, die darin liegt, den intendierten Leser zu bedienen. Wie in Kapitel 2.4 eingehend erläutert und auch in der hier vorliegenden Besprechung von *NCNH*, bestätigt das Kind in der Opferrolle erwachsene Erwartungen, das Kind als Täter hingegen verstört. Um diese Verstörung so gering zu halten wie möglich, werden in Gardners und McGowans Roman die Figuren, die als moralisch schlechte, negative Pole der Textwelt etabliert werden, quasi „entkindlicht“. Indem Boie mit diesen Erwartungen bricht, indem sie die Erwachsenen und ihre Vorstellungen, die nichts mit der (kindlichen) Realität zu tun haben, vorführt, und dabei auf Stereotype verzichtet, unterbricht sie die Reproduktionskette bewährter Wahrnehmungsschemata. Damit etabliert sie ihre Erzählung als die Ausformung der Art von KJL, die Ernst Seibert im Sinne hat, wenn er davon spricht, dass es sich bei Werken der KJL in gewisser Weise auch um den Versuch einer Art „Ausdruck des Widerstandes gegen die gesellschaftliche Norm“ (Seibert: 23f.) handle.

In den hier besprochenen Texten sind einige der zu Beginn des Kapitels angesprochenen Aspekte (Ausschluss von Frauen, Bedeutung von Rückmeldung) – teils auf recht unterschiedliche Weise – aufgegriffen worden. Gleichzeitig präsentierten die drei Texte drei verschiedene Arten, die Männlichkeitsform zu propagieren, die vom intendierten Leser als wünschenswerte Norm bzw. Ideal aufgefasst wird, nämlich eine Männlichkeitsform nach dem SNMS. Gemeinsam ist ihnen zum einen, dass sie den jugendlichen Handlungsraum als einen Ort darstellen, in dem die Gesetze der Außenwelt außer Kraft gesetzt sind: Hier

ist bspw. weder kulturelles, noch ökonomisches Kapital wirklich entscheidend, wenn es darum geht, eine Machtposition zu erhalten und zu bewahren. Fernab von den regulierenden Gesetzen der Zivilisation gilt es physische Stärke und körperliches Geschick mit Durchtriebenheit zu kombinieren – eine Kombination, die sich in jedem der hier dargestellten sozialen Kontexte was den Machtgewinn in der Peergroup betrifft, als erfolgreichste erweist. Dies gilt für jeden sozialen Kontext, auch wenn sich das, was als Norm gilt, in den verschiedenen sozialen Kontexten durchaus unterscheiden kann. Die Machtaushandlung innerhalb der Peergroup wird zudem in allen drei Texten mit dem Ende der Kindheit verbunden: Es ist anhand dieser Machtkämpfe, dass der junge Mensch mit der Realität bekannt gemacht wird. Während der Ausschluss der Erwachsenen aus dem jugendlichen Handlungsraum als Indiz dafür genommen werden kann, dass sich die hier besprochenen Texte auf die Seite des angenommenen jungen Lesers schlagen, bedienen sie doch gleichzeitig auch den angenommenen erwachsenen Leser: Mit der Erkenntnis darüber, wie harsch das wahre Leben ist, wird dem Heranwachsenden gleichzeitig deutlich gemacht, dass er sich besser schon einmal an die Prinzipien und Vorgänge des Systems gewöhnen sollte, da es eine Unmöglichkeit darstellt, dieses zu ändern (vgl. mobbender Lehrer in *ISDW*, „Erbfeindschaft“ in *DTADIS*, und in *NCNH* die Unfähigkeit von Niklas’ Vater sich gegen Polizisten und Karls Eltern durchzusetzen). Mit dem Ablegen der Kindheit verbunden ist außerdem auch die Einsicht, dass von nun an keine Hilfe mehr seitens der Erwachsenen zu erwarten ist – wie dargelegt, haben diese im jugendlichen Handlungsraum keinen echten Einfluss. Den haben sie allerdings innerhalb der Familie, und wie dieser Umstand in aktuellen KJL-Erscheinungen reflektiert wird, soll im folgenden Kapitel untersucht werden.

4.3 Das männliche Kind in der Familie

Angeichts der zentralen Rolle, welche die Familie und insbesondere die Eltern sowohl im Leben des Kindes bzw. Jugendlichen, als auch in der „Reproduktion der Produktionsbedingungen“ einnehmen, ist die Untersuchung der Familie im kinder- und jugendliterarischen Werk und der Positionierung des Kindes in dieser Familie unerlässlich. Durch nähere Betrachtung familiärer Strukturen erhält man Informationen über im Werk enthaltene Norm- und Wertvorstellungen (über die Positionierung des Kindes in der Familie, über „richtige“ und „falsche“ Familienformen), welche die bisher erhaltenen Ergebnisse ergänzen.

zen können. Da die Familie bzw. die Familiengeschichte in den bisher behandelten Werken lediglich den Hintergrund zum Haupthandlungsstrang bildet, soll der erste Teil dieses Kapitels recht kurz gehalten werden, und ausschließlich auf die Aspekte des familiären Zusammenlebens eingegangen werden, die in den einzelnen, bisher behandelten Werken am intensivsten ausgeleuchtet werden. Im Zentrum steht dabei jedes Mal die Beziehung des Protagonisten zu seinen Eltern. Dies liegt darin begründet, dass in all den bisher behandelten Werken lediglich die Kernfamilie auftaucht, Großeltern und andere Verwandten spielen entweder lediglich eine Nebenrolle oder, wie in den meisten Texten der Fall, tauchen erst gar nicht auf. Die Eltern sind also die einzigen Erwachsenen, denen das Kind im familialen Kontext begegnet. Demgemäß sind sie diejenigen, welche Regeln und Verbote aufstellen und so das Familienleben und damit das Leben des Kindes strukturieren.

So wundert es nicht, dass Roberta Seelinger Trites konstatiert, dass der Einsatz von Elternfiguren in jugendliterarischen Werken als ein definierendes Merkmal des Genres betrachtet werden dürfe, und dass diese selbst dann ihre Bedeutung beibehalten, wenn sie mehr durch ihre Ab- denn ihre Anwesenheit glänzen (vgl.: 55f.). Allein das Wissen um ihre Existenz, so Trites, kreierte „a psychological presence that is remarked upon as a sort of repression felt strongly by the adolescent character.“ (ebd.: 56) In ihrer Untersuchung der Elterninvolvierung im Jugendroman unterscheidet sie dementsprechend drei Ausformungen, in denen eine Elternfigur in einer Erzählung „präsent“ sein kann: a) als in der Diegese anwesende Figur, b) in Form einer anderen Figur, die als Elternersatz entsteht (*in loco parentis*), oder c) als unterdrückendes Abstraktum, welches der Heranwachsende selbst kreiert (*in logos parentis*) (vgl. ebd.: 55ff.). Was diesen Ausformungen gemeinsam sei, ist dass sie alle drei eine Instanz für den jugendlichen Protagonisten bereitstellen, gegen die er aufbegehren und dadurch letztlich „reifen“ könne. Da es im vorliegenden Kapitel weniger um die Untersuchung von abstrakten bzw. von Ersatzeltern geht, soll hier ausschließlich die erste Ausformung berücksichtigt werden, d.h. die im Text explizit als Eltern ausgewiesenen Figuren. Vor allem die Figur des Vaters soll in vorliegendem Kapitel ins Visier genommen werden, geht es hier schließlich um das männliche Kind und seine Identitätsbildung bzw. Mündigwerdung und die, so die Annahme, ist eng mit dem Vater und dem Bild von Männlichkeit, welches dieser verkörpert, verbunden.

Anschließend soll mit der Untersuchung von Mikael Engströms Jugendroman *Ihr kriegst mich nicht!* ein Blick auf die Rolle geworfen werden, die dem Staat im familialen Kon-

text eingeräumt wird. Wie in Kapitel 2.4 unter Verweis auf u.a. Bourdieu und Althusser erläutert, stellt die Familie ein Zentrum der Sozialisierung bzw. Implementierung von gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen dar. Auch in ihr findet die „Reproduktion der Produktionsbedingungen“ statt, die solch einen wichtigen Bestandteil in der Stabilisierung der Ordnung begründet. Dort, wo diese Reproduktion nicht nach den vorgegebenen Standards vollzogen wird, wird von Seiten der Gesellschaft bzw. des Staates in Form von Maßnahmen, die dem Wohle des Kindes dienen, kontrollierend eingegriffen. Im letzten Teil des vorliegenden Kapitels soll nun ausgeleuchtet werden, wie die Rolle des Staates im Umgang mit als „problematisch“ klassifizierten Familien und deren Kindern im fiktionalen KJL-Werk reflektiert wird.

4.3.1 Die Familie in den bisher analysierten Texten

Die Eltern-Kind-Beziehung an der Wende zum 21. Jahrhundert: *FA*

In *FA* begegnet der Leser auf der einen Seite der zerrütteten Familie des Protagonisten Tobias und auf der anderen Seite der intakten, patriarchalischen Familie von Ira (und Alex). Der primäre Fokus liegt dabei auf Tobias' Familiensituation, Iras Familie dient lediglich als Kontrast, der einzelne, in der Familie des Protagonisten herausgestellte Aspekte des familiären Zusammenlebens betonen soll. Besonders zwei Aspekte der Familie des 21. Jahrhunderts werden dabei recht explizit zur Sprache gebracht: Der erste darf als Konsequenz des in Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit erwähnten „Wandel[s] sozialer und insbesondere intergenerationeller bzw. genealogischer Strukturen“ (Seibert: 19) gesehen werden, der in der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert stattgefunden hat. Das Fehlen von intergenerationalen Spannungen in einer „alterslosen Welt“ (ebd.) wirkt sich dabei auch auf Eltern-Kind-Beziehungen aus. In *FA* findet dieser Wandel dahingehend Ausdruck, dass sowohl in der Familie des Protagonisten, als auch in der Familie Lassen (Iras Familie) ein freundschaftlicher Ton zwischen Eltern und Kindern herrscht, letztere als Gleichberechtigte behandelt werden und deren Wünsche nicht weniger gelten als die der Erwachsenen. Offenheit, Respekt (Iras Eltern akzeptieren die „Eigenarten“ ihrer Kinder, wie etwa Iras Perückentick oder Alex' Androgynität, Tobias' Mutter versucht diesen nicht vor seinen Freunden zu blamieren, vgl. Schrocke: 18) und Vertrauen (Iras „[a]bsolut schalldicht[es]“ Zimmer auf dem Dachboden, ebd.: 36) prägen die Eltern-Kind-Verhältnisse in diesem Ro-

man. Themen wie Alkoholkonsum oder Sexualität werden nicht tabuisiert (vgl. Schrocke: 21, 75ff., 87), sondern als Teil des jugendlichen Lebens akzeptiert. Tobias selbst hält an einer Stelle fest: „Zwischen mir und Mom gibt es auf jeden Fall etwas, das uns verbindet. Respekt oder so.“ (ebd.: 18) Was diesen Punkt angeht, scheint der Text keine wertende Unterscheidung vorzunehmen zwischen zerrütteter Familie bzw. alleinerziehender Mutter und dem traditionellen Modell der patriarchalischen Familie.

Tatsächlich wird diese Unterscheidung aber durchaus getroffen. Bei näherem Hinsehen stellt sich heraus, dass die Position bzw. Funktion, die das Kind in der jeweiligen Familie einnimmt, sich deutlich unterscheidet. Dies lässt sich mithilfe von deMause's „Reaktionsmustern“ (vgl. Kapitel 2.3) veranschaulichen: Die Positionierung, welche die Kinder in der Familie erfahren, findet nach dem Muster der „empathischen Reaktion“ statt, d.h. sie werden als Kinder erkannt, als „Nicht-Erwachsene“. Die Eltern gestehen ihren Kindern eigene Gefühle, Wünsche, Träume und Interessen zu und beweisen gerade dadurch Respekt, dass sie diese nicht mit ihren eigenen vermengen (vgl. deMause: 21). Anders verhält sich das in der Beziehung zwischen Tobias und seiner Mutter: Das Verhalten, das sie ihrem Kind gegenüber an den Tag legt, lässt sich am ehesten als „Umkehr-Reaktion“ klassifizieren, der nach eine Rollenvertauschung stattfindet, das Kind also die Stelle des Erwachsenen einnimmt, das Elternteil die des Kindes. In diesem Reaktionsmuster wird die primäre Funktion des Kindes darin gesehen, die Bedürfnisse des Elternteils zu befriedigen, ihm Zuneigung und Liebe zukommen zu lassen (vgl. ebd.: 20f.). Der damit zusammenhängende mütterliche Besitzanspruch an den Sohn tritt erstmals hervor, als Tobias Ira, d.h. eine potenzielle Mitstreiterin um die Zuneigung des Jungen, mit nach Hause bringt. Wie der Erzähler selbst konstatiert: „Ich glaube, meine Mutter war ein bisschen eifersüchtig, als ich ihr Ira schließlich vorstellte.“ (Schrocke: 12) Dem Leser wird dies einige Seiten später durch die hysterische Reaktion der Mutter vorgeführt. Das Aufreißen der Fenster, um den Geruch von Iras Zigarettenrauch aus der Wohnung zu entfernen, erweckt den Anschein, es ginge weniger darum, den Rauch zu vertreiben als vielmehr Iras Präsenz. So evaluiert der Erzähler: „Wahrscheinlich ging es ihr gar nicht so sehr um den Rauch, der längst nicht mehr zu riechen war. Sie tat so, als würde ich gleich morgen meine Koffer packen und mit Ira auf und davon gehen.“ (ebd.: 22) Ebenso aufbrausend reagiert sie, als sie erfährt, dass Tobias hinter ihrem Rücken bei seinem Vater, d.h. ihrem Ex-Mann, zu Besuch gewesen ist (vgl. ebd.: 57f.). Hier wird deutlich, dass keine Anstrengung seitens der Mutter geleistet

wird, sich in das Kind hineinzusetzen, seine Wünsche zu verstehen, zu respektieren. Stattdessen fühlt sie sich hintergangen von der Person, deren Aufgabe es ist, für sie da zu sein und *ihr* Zuneigung zukommen zu lassen. Im Laufe des Textes wird der Rollentausch mehrfach auch explizit thematisiert, so etwa in der Situation am Neujahrsmorgen („Mom saß im Morgenmantel vor der Glotze und zog sich einen Kinderfilm rein. Einen Kinderfilm! Unser Zusammenleben wurde immer absurder“, ebd.: 86) oder im Gespräch des Jungen mit der Schwester seiner Mutter, Tante Ellen, das er kommentiert mit: „Es hörte sich an, als würden wir uns über ein Kind unterhalten, das eine schwere Krankheit auskuriert.“ (ebd.: 59)

Ob beabsichtigt oder nicht: FA macht auf die negativen Konsequenzen aufmerksam, welche das neue Eltern-Kind-Verhältnis des 21. Jahrhunderts mit sich bringen kann: Das Kind wird nicht mehr als Kind behandelt, sondern (wieder) wie ein kleiner Erwachsener. Dabei wird nicht nur herausgestellt, dass dem Kind Erwartungen auferlegt werden, die es nicht zu erfüllen vermag. Gleichzeitig wird auch die paradoxe Situation des Kindes offensichtlich, insofern als ihm einerseits mit den selben Anforderungen begegnet wird wie einem Erwachsenen, ihm andererseits ein wichtiger Aspekt des Erwachsenenlebens verweigert wird, nämlich das Recht auf Selbstbestimmung. Das Kind wird weiterhin in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Elternteil gehalten, kann sich gegen seine Positionierung und die elterlichen Erwartungen daher kaum zur Wehr setzen. In FA wird diese „Konditionierung“ dadurch widerspiegelt, dass sich das Kind für das Wohl seiner Mutter verantwortlich fühlt, und meint, es müsse sie vor unschönen Wahrheiten und damit Verletzungen schützen, und daher die gesamte Last auf seine eigenen Schultern lädt (vgl. ebd.: 38, 45f.). Inter-generationale Spannungen sind diesem Text nach also keineswegs verschwunden, nur ihre Natur hat sich verändert. Da sie in eine Form der Eltern-Kind-Beziehung eingebettet sind, welche das gegenwärtig angestrebte Ideal darstellt (d.h. Gleichstellung, gegenseitiges Vertrauen), werden sie leicht verkannt. Wie in Kapitel 2.1 unter Bezug auf Louis Althusser herausgestellt, liegt ein solches Verkennen in den gesellschaftlich geprägten Schemata, die unsere Wahrnehmung bestimmen. So erfährt bspw. die gerade genannte Idealform der Eltern-Kind-Beziehung eine Markierung als „gut“ bzw. „richtig“ bzw. „gesunder Menschenverstand“, negative Nebenwirkungen werden damit ausgeschlossen oder zumindest leicht übersehen. Interessant an der Verarbeitung dieses Aspektes in FA, ist, dass sich diese nega-

tiven Konsequenzen des Verschwindens intergenerationaler Spannungen offenbar nur in der zerrütteten Familie finden. Die patriarchalische, intakte Familie Lassen meistert den Wandel ohne dabei dem Kind eigene Vorstellungen auszudrücken und es dadurch zu unterdrücken.

Die Eltern-Kind-Beziehung an der Wende zum 21. Jahrhundert: *NCNH*

Kirsten Boies *NCNH* ist ein weiterer Text, der einen Kommentar zu gegenwärtig idealisierten Erziehungsformen und angeblich spannungsfreien Eltern-Kind-Beziehungen abgibt. Dabei verweist er, wie *FA*, darauf, dass die intergenerationalen Spannungen durchaus noch vorhanden sind, von außen jedoch nicht immer sofort erkennbar. Die Eltern des Protagonisten in *NCNH* werden deutlich als Verfechter einer alternativen Erziehungsform etabliert, der nach sich Kind und Erwachsener auf selber Augenhöhe begegnen: Sie lassen sich von ihren Kindern beim Vornamen rufen, statt bei ihrem „Familiertitel“ („[...] sagt Thomas. Der Vater. [...] sagt Karin. Die Mutter“, Boie: 6), sie verurteilen Gewalt (vgl. ebd.: u.a. 58, 92), und propagieren Ehrlichkeit (vgl. ebd.: 60, 69). Ergänzt wird dieses Bild der Eltern dadurch, dass sie (wie in Kapitel 4.2.3 erläutert) an der Vorstellung vom Kind als von Natur aus gut festhalten, und versuchen, sich in das Kind hineinzusetzen, seine Gefühle und Gedanken nachzuvollziehen (vgl. „Warum macht der Junge das alles?“, ebd.: 90). All dies sind Leitsätze, die im aktuellen Diskurs als positiv und nachahmenswert identifiziert werden. Dementsprechend sollten auch die Elternfiguren als positiv und vorbildlich ausgelegt werden. Stattdessen bricht Boie in vorliegendem Roman mit der Unantastbarkeit dieses Familien- bzw. Erziehungsmusters, indem sie es als beinahe ebenso dogmatisch und restriktiv entlarvt wie die so laut kritisierten autoritären Erziehungsformen pre-1968.

Dass auch diese alternativen Eltern, wie die des Protagonisten in *DDM*, versuchen ihre Kinder in das Korsett ihrer eigenen Überzeugungen zu schüren und so die eigenen Denk- und Handlungsmuster in den Kindern zu reproduzieren, wird besonders durch die zahlreichen an ihre Kinder gerichteten Ermahnungen deutlich, welche in Form von Lehrsätzen, nach denen es zu handeln gilt, die gesamte Erzählung durchziehen. So heißt es etwa zum Umgang mit den Problemen, die durch den gewalttätigen Karl entstehen: „Selbstjustiz gibt's bei uns nicht“, „...dann ruf ich die Eltern an. [...] So regelt man solche Dinge, Niklas. Nicht mit Selbstjustiz. Nicht mit Gewalt“ (ebd.: 58), einige Seiten weiter heißt es erneut:

„Keine Gewalt!“, sagt Karin. „Keine Selbstjustiz!“, sagt Thomas.“ (ebd.: 92), und an späterer Stelle abermals: „So geht man als zivilisierter Mensch mit solchen Dingen um. Nicht immer gleich die größte Keule.“ (ebd.: 104) Nach einem erneuten Gewaltakt Karls auf den Jungen reagiert der Vater, statt den Gefühlsausbruch des Sohnes ernst zu nehmen und seine Verzweiflung darin zu erkennen, mit einem weiteren Lehrsatz: „Du übertreibst [...] Wenn du dir das abgewöhnen könntest, würdest du dir selbst einen Gefallen tun. So verscherzt du dir alle Sympathien. So kann dir kein Mensch glauben.“ (ebd.: 103)

Was hierbei zu Tage tritt, ist, dass entgegen des augenscheinlich am Kind orientierten Erziehungsstils, als dessen Grundprinzip die Gleichstellung und Respektierung des jungen Menschen gilt, die elterliche Reaktion auf Niklas nicht etwa dem empathischen Muster nach geschieht, sondern dem der Projektion. Das Kind wird mit gewissen Erwartungen belegt was sein Denken und Handeln betrifft. Diese Erwartungen scheinen dem idealisierten Bild des Kindes zu entstammen, an dem die Eltern beharrlich festzuhalten scheinen: nach ihren Vorstellungen hat ein „richtiges“ Kind ehrlich, rücksichtsvoll und aufopferungsvoll zu sein. Da Niklas diesen Anforderungen nicht vollkommen gerecht werden kann⁷⁴, wird er als ungezogenes, als „schlechtes“ Kind kategorisiert, dem mit Zweifeln und Misstrauen begegnet wird, dem nichts geglaubt wird, bis ein eindeutiger Beweis zur Untermauerung seiner Aussagen vorliegt.⁷⁵ Im Falle der Streitfrage um Niklas’ „Quix“, das Karl geklaut hat, wird dem Jungen erst geglaubt, als mit der „Quix-Zentrale“ eine dritte, neutrale und vor allen Dingen erwachsene Instanz involviert wird, welche die Behauptungen des Jungen bestätigt (vgl. ebd.: 86ff.).

NCNH reflektiert damit gewissermaßen die in Kapitel 2.3 gemachte Annahme, dass die von deMause als Phase der „Unterstützung“ identifizierte Zeit abgeschlossen worden ist und eine neue Phase eingesetzt hat, in welcher die Projektion der eigenen Wünsche und Ängste auf die Kinder wieder zugenommen hat. Es werden Anstrengungen unternommen,

⁷⁴ So hat er seinen Eltern einmal aus Angst eine schlechte Mathenote verheimlicht. Daraus schließt der Vater: „Wer einmal lügt [...]. Wer lügt, der stiehlt auch.“ (ebd.: 79)

⁷⁵ Beispiele hierfür finden sich zu genüge: „Du bist zu alt für diese Lügerei“ (ebd.: 60); „Erst wünschst du dir dieses Ding und tust, als ob du ohne nicht mehr leben könntest, und kaum haben wir das Geld ausgegeben, weil wir denken, es kann vielleicht manchmal ganz gut sein, wenn du zu erreichen bist, ist es schon in deinem Müll verschwunden!“ (ebd.: 66); „Denk dir gefälligst bessere Ausreden aus, wenn du Mist gebaut hast, aber noch besser: sei ehrlich!“ (ebd.: 69); „Was soll das! [...] Das Ding ist unter dem ganzen Müll in deinem Zimmer vergraben, das weißt du so gut wie ich! Oder du hast es irgendwo verschlampt!“ (ebd.: 70); „du bist wohl froh, dass du jemanden hast, auf den du alles schieben kannst?“ (ebd.: 80)

das Kind und seine Entwicklung gemäß den eigenen Vorstellungen, Wünschen und Hoffnungen nicht nur „zu fördern“, sondern auch „zu steuern und zu kontrollieren.“ (Zeicher: 2005: 25) Gleichzeitig wird dabei auch hier auf das Paradox des Kindes aufmerksam gemacht, dass einerseits durch seine Rolle als den Eltern (angeblich) gleichgestelltes Familienmitglied mit der Erwartung belegt wird, sich „zusammen zu nehmen“ und sich weniger wie ein Kind und mehr wie ein Erwachsener zu benehmen (vgl. Boie: 57, 60), andererseits aber weiterhin in enormer Abhängigkeit gehalten wird. Dies findet besonders darin Ausdruck, dass die Elternfiguren in diesem Text (auf Grund des dogmatischen Folgens ihrer eigenen Leitsätze) den Fortschritt der Handlung bzw. die Annäherung an eine Lösung des zentralen Konflikts der Geschichte, welche der Protagonist zu initiieren versucht, immer wieder zum Halt bringen (vgl. Kapitel 4.2.4).

Die Familie als ISA

In *DDM* wird die Familie hauptsächlich in ihrer Funktion als verlängerter Arm der Gesellschaft (bzw. des Staates), sozusagen als Schnürer des bereits erwähnten „Korsett[s]“ (Rosoff: 36) aus Pflichten und Erwartungen thematisiert. Dabei wird veranschaulicht, wie wichtig das männliche Kind und dessen angemessene Sozialisierung für die Stabilisierung der sozialen Ordnung ist, u.a. aus dem Grund, dass der Vaterfigur in der Reproduktion der weiterzutragenden restriktiven Denk- und Handelsmuster die Hauptrolle zugewiesen wird. Dadurch, dass die Geschichte, die erzählt wird, aus dem Kontext des 21. Jahrhunderts herausgehoben und in eine ohnehin als restriktiv vernommene Zeit, nämlich die vor der 68-Bewegung, gesetzt ist, wird eine explizite Kritik möglich. Andererseits wird dadurch, dass der Erzähler sich zum Zeitpunkt der Narration und damit der Kritikäußerung in der Zukunft befindet, verhindert, dass seine Kritik entkräftet wird, und hebt stattdessen hervor, wie relevant diese Kritik auch heute noch ist.

Zentral in diesem Roman ist das Bild des Kindes als Ballast, als notwendiger Preis, den es für den Erhalt der sozialen Ordnung zu zahlen gilt. Dies ist der Eindruck, den der Erzähler nicht nur angesichts seiner „Abschiebung“ aufs Internat und mittels diverser, ima-

ginärer Schreckensszenarien⁷⁶ die gesamte Erzählung hindurch zu vermitteln sucht. Auch in seinen späteren Beobachtungen anderer mittelständischer Familien, mit denen er letztlich implizit auch seine eigene kommentiert, festigt er seine Darstellung vom Kind als Bürde. Wie er es formuliert, lieferten besagte Beobachtungen ihm „ein objektives Bild von den Leuten, die ihre Kinder nach St Oswald schickten, Leuten, deren Ehen nicht gerade leidenschaftlich waren und deren Beziehung zu ihren Kindern eher das Wort ‚Pflicht‘ als das Wort ‚Liebe‘ wachrief.“ (ebd.: 212) Die Eltern-Kind-Beziehungen, die in *DDM* zur Schau gestellt werden, reflektieren die von deMause als projektiv definierte Reaktion von Eltern auf ihr Kind, der nach deren eigene Ängste, Erwartungen und Verlangen in das Kind gelegt werden, welches dann aus dem Elternhaus hinaus und in ein Internat geschickt wird, um entsprechend „geformt“ zu werden, um seine Mangelhaftigkeit ausgetrieben zu bekommen, und letzten Endes als „nützliches Mitglied der Gesellschaft“ (ebd.: 8) in die Familie zurückzukehren.

Dies wird besonders im hier präsentierten Vater-Sohn-Verhältnis deutlich, das von Unbehaglichkeit, Formalität, emotionaler Kälte und von konstanter Enttäuschung auf Seiten des Vaters geprägt ist.⁷⁷ Dies lässt sich nicht nur den expliziten Äußerungen des Vaters entnehmen („Am Ende des Schuljahres holte mich mein Vater kopfschüttelnd von der Schule ab. ‚Ich muss dir nicht sagen, wie enttäuscht ich bin‘“, ebd.: 64), sondern wird auch in seiner Mimik reflektiert. So sieht er, laut Erzähler, seinen Sohn „mit einem Gesichtsausdruck an, der schon fast an Verachtung grenzte“ (ebd.), ein anderes Mal heißt es, er sehe ihn „verständnislos und leicht angewidert an.“ (ebd.: 65) In diesen Momenten, in denen der Vater den Sohn mit seinen Blicken straft, sieht er nicht nur seine eigenen Schwächen in der jüngeren Ausgabe seiner selbst reflektiert, sondern auch das „gefährliche“ Potenzial des Heranwachsenden, wie dem Kontext zu entnehmen ist, vor allem hinsichtlich seiner „verdächtigen“ sexuellen Orientierung (vgl. ebd.: 71)

⁷⁶ So stellt er sich bspw. vor, was geschehen würde, würde er seinen Tod vortäuschen: „Zu Hause würde man ein paar Tränen vergießen, das schon, aber sie würden mich schnell vergessen und weitermachen wie bisher. So wäre es für alle Beteiligten das Beste. Besonders für mich.“ (ebd.: 34). Und an anderer Stelle, an der er sich abermals überlegt, was geschehen würde, wenn er ums Leben käme: „*Schuljunge ertrinkt, Welt reagiert gleichgültig*“ (ebd.: 70, Hervorhebung im Original);

⁷⁷ Als Beispiel hierfür soll die Abschiedsszene zwischen Vater und Sohn angeführt werden: „Als wir zum Auto zurückgingen, räusperte sich mein Vater, starrte in die Ferne und meinte, ich solle die Gelegenheit nutzen, um meine letzten beiden schulischen Katastrophen wiedergutzumachen. Dann gab er mir pessimistisch die Hand, klopfte mir kurz auf die Schulter und war weg.“ (ebd.: 8)

Während die Tatsache, dass dieses gefährliche Potenzial vom Vater, nicht aber von der Mutter erkannt wird, und der Vater auch derjenige ist, der sowohl die Aufnahme des Protagonisten auf dem Internat St Oswald initiiert, als auch seine Übergabe in die Hände der Internatswächter übersieht (vgl. ebd.: 8), zu der Vermutung Anlass geben könnte, das „Vonsichschieben“ des Sohnes sei in der ödipalen Angst begründet, dieser könnte seinen Platz in der Familie einnehmen, gibt der Text einen anderen Grund als Ursprung dieser Angst. Diese Angst wäre, dass er als missratener Sohn das Ansehen der Familie beschädigen könnte, indem er sich nicht gemäß der gesellschaftlichen Erwartungen, die an ihn (und seine Familie als Produzent „nützlichen“ Nachwuchses) gestellt werden, verhält und damit die Familie als potenziell fehlerhafte ISA markiert. Mit seinem Versagen würde er eine Produktionsreihe unterbrechen, die offenbar seit Generationen bestanden hat (vgl. „Unsere Familienfotos zeigten ehrbare Bankiers und Anwälte in dunkler, altmodischer Kleidung“, ebd.: 59), und sowohl das symbolische Kapital der Familie und damit ihre Positionierung im Bürgertum gesichert hat, als auch die Versorgung der Gesellschaft mit neuen, entsprechend konditionierten Arbeitskräften.

Die Identifikation mit dem Vater als Teil des Übergangsritus

In EWA wird neben einer Liebesgeschichte auch die Geschichte der Mündigwerdung des jungen Protagonisten erzählt. Aus eigenem Antrieb entscheidet er sich dafür, sein Elternhaus zu verlassen und in ein Internat zu ziehen. In der liebevollen, grenzenlosen Unterstützung, die er dabei von seinen Eltern erfährt, spiegelt sich das empathische Reaktionsmuster, nach dem das Kind in dieser intakten, patriarchalischen Familie seine Positionierung erfährt. Als Kind, nicht Freund erkannt, werden Miles keine Lasten aufgebürdet, die er angesichts seines Alters nicht in der Lage ist zu tragen, sondern es wird alles getan, um seinen Übergang in die Mündigkeit zu vereinfachen und zu fördern (obwohl seine Mutter „nicht begeistert [war] von der Idee, dass ich aufs Internat wollte, und daraus machte sie auch kein Geheimnis“, Green: 9). Insgesamt ist diese Eltern-Kind-Beziehung von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt. Dass seine Mündigwerdung von Seiten der Eltern nicht gebremst wird, zeigt sich besonders daran, dass sie ihm gestatten, den „wichtigste[n] Familienfeiertag“ (ebd.: 104), nämlich Thanksgiving, mit Freunden im Internat zu verbringen, statt bei ihnen. Wie die Eltern des Protagonisten von DDM sind auch diese Eltern den

Großteil der Geschichte abwesend, bleiben jedoch durch die allsonntäglichen Telefonate immer eine, wenn auch körperlose, Präsenz (vgl. ebd.: 12,).

Für den schüchternen Protagonisten stellt sein Vater, der sich in seiner Jugend „nicht nur als guter Schüler, sondern auch als wilder Kerl hervorgetan [hat]“ (9), unübersehbar eine Vorbildfigur dar, in deren Fußstapfen zu treten er sich erhofft, denn auch wenn dies nirgends explizit aufgegriffen wird und er es sogar halbherzig dementiert („Doch nein, ich wollte nicht wegen meines Vaters weg. Nicht unbedingt“, ebd.: 9), scheint der Umstand, dass seine Wahl ausgerechnet auf das Internat gefallen ist, das schon sein Vater als Jugendlicher besucht hatte, „genau wie seine beiden Brüder und deren Kinder“ (ebd.) dafür zu sprechen. Er sehnt sich danach, sein Dasein als braver Einzelgänger mit seltsamen Interessen (nämlich die letzten Worte in Biografien berühmter Menschen) abzulegen, und es seinem Vater gleich zu tun. Wie er berichtet, hatte dieser „[a]ls ehemaliger Schüler von Culver Creek [...] all das getan, wovon [der Protagonist] nur gehört hatte: geheime Partys, nackig durch Kornfelder rennen [...], Drogen, Alkohol und Zigaretten.“ (ebd.: 12) Diese Grenzüberschreitungen werden dabei als Teil des Übergangsritus präsentiert und, wie teilweise bereits in Kapitel 4.1.3 dargelegt, gelingt es Miles fast jeden dieser Schritte zu tun. Seine Entwicklung wird abgeschlossen, als er seinen Vater dazu überredet, ihm bei einem Schulstreich zu helfen: Durch diese Zusammenarbeit wird nicht nur ein Vater-Sohn-Geheimnis („Versprichst du mir, dass du es deiner Mutter nicht erzählst?“, ebd.: 270) und damit eine besondere Verbindung zwischen den beiden geschaffen; indem er seinem Sohn dabei hilft, mit diesem Schulstreich seinen eigenen als „beste[n] Culver-Creek-Streich aller Zeiten“ (ebd.: 269) abzulösen, ist Miles' Vater aktiv an der Vollendung der Mündigwerdung seines Sohnes beteiligt.

Der Umstand, dass nun auch Miles auf dasselbe Internat gehen soll und in derselben Institution sozialisiert werden soll wie sämtliche andere männliche Mitglieder der Familie, dient dazu, eine Tradition aufrechtzuerhalten und ein bestehendes Muster zu reproduzieren, und reflektiert letztlich den eingangs erwähnten patriarchalischen Aufbau der Familie. Dass dem Protagonisten mit „Miles“ zudem ein Name gegeben wurde, „den seit hundert Jahren alle erstgeborenen männlichen Halter bekommen“ (ebd.: 74), festigt die patriarchalische Ausrichtung nicht nur der Kern-, sondern der gesamten Familie. Was das Muster jedoch bricht, ist nicht dass auch die Mutter dem Jungen eine „Tradition“ weiterreicht, indem sie ihm „Kochen“ beibringt (vgl. ebd.: 134), sondern dass sein Vater trotz

seiner Position als Familienoberhaupt ein Männlichkeitsmodell verkörpert, das sozusagen „das Beste von Beidem“ beinhaltet. Er hat zwar eine wilde Vergangenheit als Rocker und erfüllt sämtliche Kriterien des hegemonialen Mannes (vgl. Kapitel 2.4), doch fällt es ihm gleichzeitig nicht schwer, wahre Gefühle zu zeigen, und so offenbart er sich vor allem im Verhalten seinem Kind gegenüber als Mann mit harter Schale und unglaublich weichem Kern (vgl.: „Ich hab dich lieb“, schluchzten sie beide gleichzeitig“, ebd.: 12; Protagonist vergleicht die Wärme der Sonne auf der Haut mit „ein[em] Kuss von deinem Dad“, ebd.: 99).

Während der Text also durchaus ein traditionelles Familienmuster propagiert (heterosexuell, Traditionen des Vaters weitergetragen), präsentiert er gleichzeitig ein alternatives Männerbild in Form des Vaters, der cool und bestimmt ist, die Oberhand in der Familie hat, dabei jedoch nicht unterdrückend agiert, sondern respektvoll gegenüber seiner Frau und seinem Kind, und auch keine Angst davor hat, Gefühle zu zeigen. Die Mündigwerdung des Protagonisten innerhalb der Familie wird als positiver Prozess beschrieben, der Vater und Sohn nicht auseinander treibt, sondern zusammenbringt.

Das Aufbegehren gegen den Vater als Teil des Übergangsritus

In Gardners *ISDW* sind die Familie und die Familiengeschichte unmittelbar mit der Identitätskonstruktion des Protagonisten und seiner Positionierung in der sozialen Hierarchie der Peergroup verbunden. Wie in Kapitel 4.2.1 bereits ausführlich erläutert, ist es der Überfall auf den Vater und seine daraus folgende Invalidität, welche die Familie nicht nur in der sozialen Ordnung umpositionieren, sondern komplett umstrukturieren. Die gesamte Erzählung ist durchzogen von Erinnerungen an gute Zeiten, d.h. Zeiten, in denen der Vater des Protagonisten noch seine Funktion als Ernährer der Familie erfüllen konnte. Diese Zeit, in welcher die patriarchalische Familie noch intakt war, wird als die glücklichste im Leben des Jungen bezeichnet (vgl. Gardner: 16). Es scheint impliziert, dass, sobald eine weibliche Figur, d.h. die Mutter, an die Spitze der Familie gesetzt wird, es nicht mehr möglich ist das vom Vater akkumulierte symbolische Kapital zu halten, wodurch der soziale Absturz eingeleitet wird, und mit diesem der Umzug in eine „miserable Wohnung“ (ebd.: 32) in einer miserablen Gegend mit miserabler Schule, was sich wiederum auf das Wohler-

gehen des Jungen auswirkt (vgl. Kapitel 4.2.1). Damit scheint sich der Roman als Attest für die traditionelle, patriarchalische Kernfamilie zu präsentieren. Bei näherer Betrachtung jedoch entpuppt er sich als genaues Gegenteil dessen: Es ist hauptsächlich auf Grund ihres jahrelangen Hausfrauendaseins, dass Elliots Mutter keine Arbeitserfahrung hat sammeln können („sie hatte noch nie zuvor gearbeitet“, ebd.: 32), nun schlecht bezahlte Jobs als ungelernte Arbeitskraft annehmen muss, und die Familie nur knapp vor der Armut bewahren kann.

Wie in Kapitel 4.2.1 bereits angesprochen, stellt der Überfall auf seinen Vater tatsächlich auch den Beginn einer neuen Lebensphase für den Protagonisten dar: Während er zuvor in der Familie einfach nur Kind sein durfte, wird ihm nach dem Überfall auf den Vater der Kindheitsstatus vorzeitig und abrupt aberkannt, und zwar dadurch, dass nun der schwerbehinderte Vater die Rolle des Kindes einnimmt: „Das Essen musste für ihn klein geschnitten werden, bevor er es zu sich nehmen konnte. Er war nicht in der Lage, sich allein zu baden. Er konnte sich nicht einmal rasieren“ (ebd.: 38) und musste von der Mutter zu Bett gebracht werden (vgl. ebd.: 39). Was Elliots Abschied aus der Kindheit und die Ausbildung einer männlichen Identität (neben den Schikanen, die er an seiner neuen Schule ertragen muss) zusätzlich erschwert, ist das plötzliche Wegfallen eines männlichen Vorbildes. Zwar hat sein Vater den Überfall überlebt, doch der Mann, der aus dem Krankenhaus nach Hause kam, hatte mit seinem Vater nicht mehr viel gemein (vgl. ebd.: 27). Wirft man noch einmal einen Blick auf das Muster, nach dem Elliot sein Männlichkeitsbild gestaltet, fällt auf, dass dieses interessanterweise viel mehr nach dem Vorbild dieses neuen, fremden, „defekten“ Vaters geformt ist, als nach dem des lebhaften, tatkräftigen, warmen Mannes, der er vor dem Überfall gewesen ist (vgl. ebd.: u.a. 16f., 25f.). Der Stoizismus, von dem dieses Männlichkeitsbild geprägt ist, spiegelt die Ausdrucklosigkeit des „zerstörten“ Vaters (vgl. ebd.: 25), der „stumm und stumpfsinnig ins Leere starr[t]“, der den Protagonisten „mit seinen leeren Augen geistesabwesend anschau[t]“ (ebd.: 27).

Kurz vor Ausgang der Erzählung, als der Protagonist laut seiner Mutter „plötzlich so... anders aus[sieht]“, „[e]rwachsener“ (ebd.: 212), lässt der Erzähler den Leser an einem vielsagenden Gedanken Elliots teilhaben. So lautet es an dieser Stelle, an welcher er sich seinem an- und doch abwesenden Vater gegenüberstellt und ihn betrachtet: „*Ich [...] habe auf deinen Rat gehört. Ich habe etwas nur mit meiner Willenskraft geschafft. Jetzt bin ich ganz oben. Auf dem Gipfel. Was würdest du dazu sagen, Dad, wenn du es wüsstest?*“ (ebd.: 210, Hervorhe-

bung im Original) Dieser Gedankengang entlarvt die Enttäuschung, beinahe Verachtung, die er angesichts seines Vaters empfindet, als eine wichtige Treibkraft hinter der Mannwerdung Elliots. Er hat es mit dem Rat des Vaters „nach ganz oben“ geschafft, „auf den Gipfel“, hat den Vater sozusagen mit seinen eigenen Waffen geschlagen und endgültig seine Stellung eingenommen. Dies ist kein seltenes Muster in Jugendromanen, welche das Ablegen der Kindheit und den Übergang ins Erwachsenensein thematisieren. Das Besondere in diesem Fall ist, dass der Konfliktherd, gegen den der Heranwachsende aufbegehrt, tatsächlich nichts weiter ist als eine leere Hülle. Dies könnte als Strategie des Textes gelesen werden, die positive Figur des „alten“ Vaters beizubehalten, während dem Protagonisten gleichzeitig in diesem „neuen“, „fremden“ Vater ein Gegner bereitgestellt wird, gegen den es anzukämpfen gilt, gegen den er aufbegehren und somit seine Mannwerdung konstituieren kann.

Der Vater als tragisches Vorbild im Übergangsritus

Auch in *DTADIS* spielt die Vaterfigur eine immens wichtige Rolle, insofern als sie den wahren Antrieb hinter der tragischen Entscheidung des Protagonisten darstellt, die letztlich zum Tod des Jungen Shane führt (vgl. Kapitel 4.2.2). Aus den Augen des jungen Protagonisten Paul heraus wird der Vater als (zweifelhafter) Held aufgebaut, und es tritt im Laufe der Erzählung immer wieder hervor, dass auf dem Protagonisten ein Druck lastet, diesem Vorbild ebenbürtig zu werden bzw. den Erwartungen, die dieser an ihn stellt, gerecht zu werden. Es ist vor allem die Omnipräsenz der Vaterfigur in der Erzählung, die diesen Schluss zulässt, denn obwohl der Vater als Figur in nur sehr wenigen Szenen auftaucht (vgl. ebd.: 84f., 112f., 175f., 185f.), begleitet er doch den gesamten Erzählvorgang als psychische Präsenz im (Unter-)Bewusstsein von Paul. So handelt ein Großteil der Erzählung davon, was sein Vater erlebt hat, was er gut findet, was er „sagt“ (so beinhalten bspw. allein auf den Seiten 52 und 53 sechs Sätze die Wortkombination „mein Vater sagt“ bzw. „sagt mein Vater“). Tatsächlich nimmt die Figur des Vaters im Bericht des autodiegetischen Erzählers so viel Raum ein, dass man beinahe den Eindruck erhält, es werde neben der Geschichte des Protagonisten auch eine zweite Geschichte erzählt, nämlich die seines Vaters.

Wie in Kapitel 4.2.2 bereits dargelegt, ist das Männlichkeitsideal, an dem sich der Protagonist in diesem Roman orientiert, zu einem erheblichen Anteil vom sozialen Kontext

des Jungen abhängig. Der Vater des Protagonisten scheint diesem äußerst körperbetonten Modell hegemonialer Männlichkeit größtenteils zu entsprechen: „Er ist ziemlich groß und breit und hat einen dicken, runden Bauch, aber nicht so einen, in den man reinpiksen kann.“ (McGowan: 113) Angesichts seiner Größe nimmt er „viel Raum ein“ und ist zudem „ein lauter Mann. Er brüllt viel. Und er lacht viel. Aber selbst sein Lachen ist eine Art Brüllen.“ (ebd.) Dieser laute, große Mann lässt außerdem keinen Zweifel daran, dass er das Oberhaupt der Familie ist und das Sagen im Haus hat, obwohl auch seine Frau zum Lebensunterhalt der Familie beiträgt („Sie arbeitet wirklich viel. Sie ist Putzfrau im Krankenhaus und manchmal übernimmt sie Extraschichten und reinigt dann Büroräume im Stadtzentrum“, ebd.: 115f.). So heißt es vom Erzähler: „Meine Mutter ist das genaue Gegenteil von meinem Vater. Sie ist klein und still“ und „[o]bwohl sie das Gegenteil von meinem Vater ist, widerspricht sie ihm nie. Und wenn sie anderer Meinung ist, behält sie es für sich.“ (ebd.) Was hier nicht verraten wird, ist, weswegen die Mutter immerzu schweigt.

Dem Leser werden zum Füllen dieser Leerstelle verschiedene Anreize gegeben. So etwa folgende Beschreibung des „spielerischen“ Umgangs des Vaters mit seinem Sohn:

„Eigentlich ist mein Vater wirklich okay. Er ist zwar nicht gerade sanft, aber er schlägt uns nie oder so. Manchmal packt er mich und reibt mir mit den Knöcheln seiner Faust über den Kopf, und das tut weh, aber das meint er nicht böse. Ich weiß noch, dass er mich als kleines Kind immer gekitzelt hat, aber so fest, dass es sich fast anfühlte, als würde er mich verprügeln. Ich bettelte ihn immer an, er solle aufhören, aber er hörte nie auf. Also, in meiner Erinnerung hört er jedenfalls nie auf, sondern macht immer weiter, bis ich an etwas anderes denke.“ (ebd.: 114)

Tatsächlich bleibt das Bild des Vaters den gesamten Text hindurch ein äußerst ambivalentes: Einerseits wird er als wohlwollender Mann präsentiert, als sanfter und besorgter Vater („Er strich mir durch die Haare. ‚Lass dich nicht in irgendwas reinziehen, hörst du?‘“, ebd.: 86). Sein grober Umgang mit dem Jungen, so wird nahegelegt, rührt nicht daher, dass er es „böse meint“, wie der Protagonist insistiert, sondern weil er es nicht besser weiß bzw. nicht anders kann. Andererseits jedoch sind über den gesamten Text hindurch auch Hinweise platziert, die dieses Bild negieren. So etwa der oben angeführte Kommentar zum Verhalten der Mutter dem Vater gegenüber, oder auch die Bemerkung des Erzählers, dass er nicht so sehr die Strafen in der Schule fürchte, als vielmehr das, „was [sein] Vater mit [ihm] machen würde.“ (ebd.: 25) Anders als im Fall von Miles' Vater in *EWA*, bildet die scheinbare Kom-

bination zweier Männlichkeitsbilder in diesem Roman nicht etwa ein positives alternatives Männlichkeitsmodell, sondern ein beinahe schizophrenes. Dies äußert sich am deutlichsten in einer der letzten Vater-Sohn-Szene des Romans, in welcher er den Jungen erst schlägt, und anschließend mit Tränen in den Augen um Entschuldigung bittet und ihn umarmen will (vgl. ebd.: 186).

Dass die Erzählung daraufhin arbeitet, den Protagonisten schließlich die Rolle seines Vaters einnehmen zu lassen, wird, wie im Falle von Miles in *EWA*, dadurch antizipiert, dass erkennbare Parallelen zwischen dem Leben des jungen Protagonisten und dem Leben seines Vaters als Jugendlichen hergestellt werden: Sie besuchten dieselbe Schule, schon damals bestand die tiefe Feindschaft zur benachbarten Schule Temple Moor, und auch damals kam es zu einer „alles entscheidenden“ Schlacht zwischen den beiden Schulen. Hier enden die Gemeinsamkeiten aber auch schon. Ein Großteil der Passagen, die der Vaterfigur gewidmet werden, dienen dazu, die Unterschiede zwischen den damaligen, viel härteren Zeiten und damit gleichzeitig zwischen dem Vater, einem Prototyp hegemonialer Männlichkeit, und seinem Sohn, der sich scheinbar vergeblich bemüht, diesem Prototyp gerecht zu werden⁷⁸, hervorzuheben.⁷⁹ Besonders seine Beteiligung in der bereits genannten Massenschlägerei, bei der „[d]ie schlimmsten Schläger aus unserer ganzen Schule [...] dabei waren“, die damals, laut Vater, auch „wirklich knallhart [waren], nicht so wie heute.“ (ebd.: 84f.), fundiert jedoch das Bild des Vaters als Helden, zu dem der Protagonist aufsieht, dem er ebenbürtig zu werden sich verpflichtet fühlt. Was ihn dabei zu einem scheinbar unerreichbaren Vorbild macht, ist nicht alleine seine Teilnahme an besagter Schlacht. Entgegen der Erwartungen, die er angesichts seiner Männlichkeitsdarstellung weckt, stellt er selbst heraus, dass er damals eigentlich „nicht mal mitmachen [wollte], bloß zuschauen“ (ebd.: 85). Er ging erst in den Kampf, als „sie auf ein paar von den jüngeren Schülern los [sind], und da musste ich rein, um ihnen zu helfen.“ (ebd.) Er hat nicht um des Kampfes willen gekämpft oder um seine Stärke unter Beweis zu stellen, sondern um Schwächeren zu helfen.

⁷⁸ Paul selbst scheint seine „Vorstellung“ so schwach zu finden, dass er vermutet, sein Vater habe Angst, er sei schwul, und, dem Muster hegemonialer Männlichkeit entsprechend, hält sein Vater „Schwule für etwas Dreckiges, und wenn er mich für schwul hielt, dann hielt er mich für dreckig.“ (ebd.: 116)

⁷⁹ So berichtet er davon, wie manche Schüler bei den damals üblichen physischen Bestrafungen der Lehrkräfte „in die Hosen machten“, „er selbst jedoch hat nie in die Hose gemacht.“ (ebd.: 53) Weiterhin erzählt er, dass der verdreckte Bach, der auch heute noch hinter der Schule läuft, „in seiner Kindheit noch schlimmer war und dass man gestorben wäre, wenn man reingefallen wäre.“ (ebd.: 74)

Da der Protagonist seinen Vater (trotz seiner eingangs dargelegten Fragwürdigkeit) mehr als Vorbild sieht, denn als Person, von der es sich abzugrenzen gilt, wird in der Erzählung (wie auch in *ISDW*) durch den Eingriff eines Dritten eine falsche Kopie der Vaterfigur geschaffen, und damit ein Moment kreiert, in dem der Heranwachsende gegen diese „falsche“ Vaterfigur aufbegehren kann. Im vorliegenden Text gelingt dies durch eine Lüge, die den Vater des Protagonisten als Weichling entlarvt. So heißt es in einer Provokation des Schultyrannen Roth, Pauls Vater habe bei besagter Schlacht, nicht etwa als Held brilliert, sondern sich „vor Angst in die Hose geschissen. Ich hab gehört, dass er ein Feigling war. Bist du auch so ein Feigling [...]?“ (ebd.: 169) Es ist diese Provokation, diese Desillusionierung, die den Protagonisten, dazu animieren, sich gegenüber seinem Vater zu erheben und, nun da die Position des Helden innerhalb der Familie vakant ist, diese an seines Stelle einzunehmen, und so zu zeigen, wie Roth es formuliert, „dass in [seiner] Familie wenigstens einer Mumm hat.“ (ebd.: 170) Dies tut er nicht nur, indem er trotz seiner weniger kampfeslustigen Disposition an der Neuauflage der großen Schulschlacht teilnimmt⁸⁰, sondern auch in einer handgreiflichen Auseinandersetzung mit seinem Vater: Angesprochen auf Roths Behauptung, er habe gar nicht an der Schlacht teilgenommen, sondern sei weggerannt, wird dieser dem Protagonisten gegenüber das erste Mal „seit Jahren“ (ebd.: 186) gewalttätig. Als er sich entschuldigen und ihn umarmen will, erhebt sich der Protagonist und schlägt ihn zurück (vgl. ebd.).

Für den Protagonisten in diesem Roman endet der Übergangsritus tragisch, da er, anders als Miles in *EWA*, keine Hilfestellung von seinem Vater dabei bekommt (vielmehr scheint der Vater durch seine Geschichten den Jungen – wenn auch unbeabsichtigt – unten zu halten) und sich im Prozess der Distanzierung von diesem für das falsche Ersatzvorbild (Roth statt Shane) entscheidet. Die fehlende Führung und das ambivalente Verhältnis zum Vater (Vorbild und doch gefürchtet, geliebt und doch verhasst) begründen das verquere Männlichkeitsverständnis des Protagonisten: anders als sein Vater, der (so stellt sich letzten Endes heraus) seine körperliche Überlegenheit dazu genutzt hat, Schwächeren zu helfen und sie zu beschützen, versucht Paul den Mangel an körperlicher Überlegenheit dadurch auszugleichen, dass er Mut zeigt, jedoch einen falsch verstandenen Mut: Statt sich gegen

⁸⁰ „Ich war nicht hart genug und hatte keinen Spaß daran, andere leiden zu lassen. Trotzdem würde ich auf keinen Fall einen Rückzieher machen und mich vor dem Kampf drücken. Ich wollte nicht mit der gleichen Schande wie mein Vater leben“ (ebd.: 213).

Roth zu stellen, und sich, wie bspw. Shane, aus dem „Theater der Männlichkeit“ herauszuhalten, bringt er sich selbst und andere mit seinem „Mut“ in Gefahr. Das tragische Ende der Erzählung, in dem der Vater durch den Lehrer Mr Boyle, der damals als einer der jüngeren Schüler in den Kampf mithineingezogen war, rehabilitiert wird, der Protagonist aber auf Grund seines falschen Verständnisses davon, was es bedeutet mutig, stark und ein Held zu sein im Gefängnis landet, betont, wie wichtig eine gesunde Vater-Sohn-Beziehung ist, und „wie schädlich die Distanz zu den Vätern für die heranwachsenden Männer“ (Connell 1999: 230) sein kann, dadurch, dass die fehlende Unterstützung des Heranwachsenden in seiner Mannwerdung zu einem völlig verquerten Verständnis von Männlichkeit, und infolgedessen zu tragischen Konsequenzen führen kann.

4.3.2 Die Familie und der Staat: Mikael Engströms *Ihr kriegt mich nicht!* (2009 [2007])⁸¹

Wie in Kapitel 2.4 unter Berücksichtigung von Doris Bühler-Niederbergers Abhandlung aus dem Jahre 2005 aufgezeigt, erfüllt das Kind im Machtgefüge der Gesellschaft eine ganz besondere Funktion: An ihm werden diverse Debatten ausgetragen, Entscheidungen, Regeln und Gesetze begründet; es dient als Basis der sozialen Ordnung. Die Ambiguität des Kindes bzw. des Konzeptes „Kind“ – einerseits hilflos, naiv, gefährdet, andererseits unterschätzt, unkontrollierbar, und potenziell gefährlich – wird in dem Wirkungsvermögen deutlich, welches dem Kind hinsichtlich der Erhaltung der sozialen Ordnung zugestanden wird: Wird es den Vorstellungen der Herrschenden entsprechend erzogen, kann es zur Basis für das Weiterbestehen der gegebenen Ordnung werden. Versagt die Sozialisierung, trägt das Kind das Potenzial, eines möglichen Aufrührers, gar Umstürzers, in sich. Es hat die Macht, die soziale Ordnung zu stören und zu verändern. Um dies abzuwenden, müssen Institutionen gegründet und Maßnahmen durchgesetzt werden, durch welche nicht nur verhindert wird, dass das Kind sich „fehlerhaft“ entwickelt, sondern auch sichergestellt, dass sein konfliktgeladenes Potenzial in Zaum gehalten wird.

Für die Bewerkstelligung dessen bedarf es des Konzepts einer „geordneten“ bzw. „richtigen“ Kindheit und Jugend, welches eng mit dem Konzept der „richtigen“ Familie

⁸¹ Teile dieses Kapitels sind 2012 im Artikel „Handling the ‘Problem Child’ – Approaches of the Fascist State in Johann Gross’s *Spiegelgrund* and the Modern Democratic State in Mikael Engström’s *Isdraken*“ in der Zeitschrift *International Research in Children’s Literature* veröffentlicht worden.

verbunden ist. Im offiziellen Diskurs werden klare Bilder davon definiert, was als richtig und was als falsch verstanden werden darf: richtige Kindheit findet demnach in einer der bürgerlichen Kernfamilie nachempfundenen Familienform statt, in welcher Vater, Mutter und eine übersichtliche Zahl von Kindern friedlich und ohne finanzielle Sorgen zusammenlebt, und den Kindern Zugang zu Bildung und zur Natur (dem „richtigen“ Ort) verschafft wird. Solche Familien hingegen, die möglicherweise zerrüttet oder gar bildungsfern sind, die ihre Kinder auf der Straße (oder diverse den Erwachsenen vorbehaltenen Orten) spielen lassen, statt im angemessen eingerichteten Kinderzimmer oder auf dem Spielplatz, werden durch staatliches Eingreifen „zum Wohle des Kindes“ unterstützt (vgl. Kapitel 2.4).

In seinem Jugendroman *Ihr kriegt mich nicht!* (IKMN) greift der schwedische Autor Mikael Engström diesen problematischen Umgang mit dem Kind aus der „falschen“ Familie auf, und dokumentiert, wie fehlgeleitete Entscheidungen/Eingriffe sein können, wenn als deren Basis ein abstraktes Konzept genutzt wird, statt der wahren Lebensumstände und Bedürfnisse des einzelnen Individuums. Die Erzählsituation in diesem Roman ist dadurch gekennzeichnet, dass ein allwissender Erzähler durch die Augen des 12-jährigen Protagonisten, Mik, berichtet, der nach dem Tod seiner Mutter gemeinsam mit seinem vier Jahre älteren Bruder Tony unter der Obhut des alkoholkranken Vaters aufwächst. Da dieser völlig außer Stande ist, sich um seine beiden Söhne zu kümmern, fällt die Versorgung der dysfunktionalen Familie dem älteren Bruder zu, der sich in seiner Situation nicht anders zu helfen weiß, als in die Kriminalität abzurutschen. Nach einiger Zeit werden die diversen Missstände in der Familie aufgedeckt, Mik kommt in die Obhut des Jugendamtes, und findet sich von da an den Launen der Staatsmaschinerie ausgeliefert.

Die Distanz zwischen Leser und Erzählung wird durch den kaum wahrnehmbaren Erzähler und dessen Versuch, in seiner Erzählweise eine Art Mimesiseffekt (vgl. Genette in Kapitel 3.3) zu kreieren, gering gehalten. Dies begünstigt die Identifikation des Lesers mit dem Fokalisator, d.h. in diesem Fall dem Protagonisten, der schon von Beginn an als die Figur des Textes aufgebaut wird, mit der es mitzufühlen gilt: Nicht nur lebt er in unzumutbaren Verhältnissen mit einem alkoholkranken Vater und einem kriminellen Bruder (der ihn zudem bisweilen „zum Spiel“ verprügelt, vgl. ebd.: u.a. 17f.) , sondern ist auch noch „der kleinste Fünftklässler der ganzen Schule“ (Engström: 7), hat weder ein funktionierendes Handy (vgl. ebd.: 8), noch ein Fahrrad (vgl. ebd.: 28), dafür aber viel zu große Ohren (vgl. ebd.: 7.). Besonders der angenommene junge Leser soll sich mit diesen Problemen

identifizieren können, d.h. verstehen, wie schlimm es bspw. ist, weder ein Fahrrad, noch ein Handy zu besitzen, und dazu noch der kleinste Junge der Klassenstufe zu sein. Dass der Text seine funktionale Dimension dennoch entfalten kann, wird durch den Einsatz des Fantastischen gewährleistet, der nicht nur eine Strategie bildet, um dem Leser einen Einblick in die inneren Vorgänge des jungen Protagonisten und dessen Umgang mit seiner Handlungsohnmacht angesichts seiner schwierigen Situation zu gewähren⁸², sondern auch dazu, die realistisch gezeichnete Welt der Diegese zu verfremden, und damit das dem Leser Bekannte so umzugestalten, dass es zum Unbekannten wird, wodurch diesem ermöglicht wird, von einer Außenposition auf die Strukturen und Prozesse zu blicken, die Miks Lebenswelt kontrollieren, und die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf seine eigene Lebenswelt zu übertragen und sie anhand dieser neuen Erkenntnisse zu (re-)evaluieren.⁸³

Dass der Kommentar des Textes zum Verhältnis von Staatsmacht und Privatperson bzw. zur staatlichen Involvierung in krisenanfälligen und krisengeplagten Familien eher kritisch ausfallen wird, zeichnet sich schon auf dessen zweiter Seite ab (vgl. ebd.: 8), da bereits hier der erste Bezug zu einem thematisch relevanten Klassiker von Astrid Lindgren

⁸² Wie Sanna Pohlmann ausführt, findet selbst in explizit fantastischen Werken die Begegnung mit dem Fantastischen in der Psyche des Kindes statt und drückt einen innerlichen Konflikt aus, d.h. hier wird die Verarbeitung dieses Konfliktes durch das Kind reflektiert (vgl. 2004: 50). Auf der real-fiktiven Ebene der fantastischen Erzählung sieht sich der Protagonist normalerweise Problemen ausgesetzt, wie z.B. dem Tod eines geliebten Menschen, der Krankheit eines Elternteils, einem Dasein als Außenseiter oder, wie in Miks Fall, mehreren solchen Konflikten auf einmal. Die fantastische Ebene und der zweite Handlungskreis, der mit dieser eingeführt wird, gestatten es, die Regeln des ersten Handlungskreises außer Gefecht zu setzen bzw. zu verändern, und ermöglichen es dem Kind mit den Schwierigkeiten, denen es gegenübersteht, fertig zu werden (vgl. ebd.: 55ff.). „Ist also eine offene, bewusste Verarbeitung der Angst oder des Schmerzes [...] nicht möglich, können sich [beim jungen Protagonisten] Verhaltensauffälligkeiten und Halluzinationen ergeben“ (ebd.: 202).

⁸³ Als fantastisch anmutende Elemente bzw. Momente des Romans können genannt werden: Die „große, blasse Frau mit schwarzen Haaren“ und „leuchtend grünen Augen“ (ebd.: 15), die den Tabakladen führt; der Museumswächter, „[e]in rätselhafter Mann, der genauso vertrocknet und verschrumpelt wirkte wie die staubigen Tiere“ (ebd.: 38) des Museums; die Erschaffung des „Paragrafen“ (ebd.: 185) als Verkörperung des Absolutums Staatsmacht; und vor allem der Ort Selet, der u.a. auf Grund des unkonventionellen Schulsystems (vgl. ebd.: 73), und der Abwesenheit moderner elektronischer Geräte (vor allem im Hause von Miks Tante Lena) wie eine Insel der Vergangenheit inmitten einer modernen Welt (vgl. ebd.: 119) wirkt, die nur ihren eigenen Regeln folgt, während der Rest der Welt unter Fremdbestimmung lebt. Die magisch anmutenden Attribute der das Dorf umgebenden Natur, etwa das singende Eis des Sees, das magische Polarlicht (vgl. ebd.: 97f.), der Strömungsbrunnen, den Mik auf Grund seiner Eigenschaft, alle Sterne des Himmels reflektieren zu können als „Sternenbrunnen“ (ebd.: 100f.) bezeichnet, der wie „[e]in Eingang in eine andere Welt“ (ebd.: 129) daliegt, und nicht zuletzt die „Eisdrachen“ (ebd.: 99f.), riesige Hechte, die im See des Dorfes leben, verstärken den Anschein, Selet läge in all seiner magischen Absurdität in einer Art „Parallelwelt“ (ebd.: 74), wie Mik es etwas später selbst formuliert. Selet tritt als ein Ort auf, der jenseits der harschen Realität zu liegen scheint, voller Freiheiten, fernab der Reichweite staatlicher Kontrolle, eine beinahe utopische Enklave, in welcher der Humanitätsgedanke mehr zählt als symbolische Macht und deren Verteilungsmechanismen. Leider ist im Rahmen dieses Kapitels nicht genug Raum um den elaborierten Einsatz des Fantastischen in Engströms Roman auf gebührende Weise zu diskutieren.

hergestellt wird. *Die Brüder Löwenherz* (BLH) aus dem Jahre 1973 erzählt die fantastische Geschichte zweier Brüder, die durch ihren besonderen Mut das Jenseitsland Nangijala aus der Hand des Tyrannen Tengil befreien. Wie Wolfgang Iser ausführt, signalisiert die intertextuelle Zusammenstellung zweier Werke, „daß sie aufeinander bezogen werden müssen, und das trifft selbst dort zu“ – und ich würde hier sagen besonders dort –, „wo durch sie Differenzen markiert werden sollen.“ (Iser 1984: 136) Die Implementierung vorangegangener Werke im Repertoire eines Textes gibt, so Iser weiter, „einen wichtigen Aufschluß darüber, wie die vom Text vermeinte Antwort [auf eine Problemstellung] zu konstituieren sei.“ (ebd.: 133) Dass Engström mit der Geschichte der Brüder Löwenherz ein Werk als intertextuelles Element für seinen Roman wählt, das, wie Sanna Pohlmann bemerkt, mit seiner Thematisierung von „Tyrannei und Widerstand, Brutalität und Humanität [sowie] Kampf und Opferbereitschaft“ (Pohlmann 2004: 189) oft als Verarbeitung realpolitischer Ereignisse gelesen worden ist (vgl. ebd.: 192), liefert dem Leser schon von Beginn an einen entscheidenden Anhaltspunkt für die Auslegung und die übergreifende Botschaft des Textes.

Wie Lindgrens fantastischer Roman beginnt auch Engströms Erzählung *in medias res* und führt den Leser direkt in das Leben und die schwierigen Lebensumstände des Protagonisten Mik ein: Wie bereits erwähnt, lebt dieser gemeinsam mit seinem Bruder und seinem Vater in fragwürdigen Verhältnissen in Solna, einer Gemeinde Stockholms, die gleich zu Beginn als sozialer Brennpunkt markiert wird (vgl. Engström: 8ff.). Die Abwesenheit einer Mutterfigur, der daraus resultierende Alkoholismus des Vaters und die Kriminalität des Bruders katapultieren die Familie in die Marginalität. Sowohl als Männer in der geschlechtsspezifischen Hierarchie, wie auch als Akteure im gesamtgesellschaftlichen Gefüge befinden sie sich auf Grund ihres Mangels an symbolischem Kapital in einer Position der Unterdrückung mit geringer Chance der Interessensdurchsetzung. Das Kind, das in solch einer Familie aufwächst, ist also durch doppelte Machtlosigkeit gekennzeichnet: Zum einen als gesellschaftlicher Akteur mit geringem symbolischem Kapital, und zum anderen durch seine bloße Existenz als Kind, auf Grund derer es sich in einer grundsätzlichen Position der Fremdbestimmung befindet, in welcher es verweilen muss, bis es durch seine Mündigwerdung Handlungskompetenz erlangt hat. Während Lindgren diese Situation dadurch löst, dass sie Krümel, dem kranken, schwachen und mutlosen Kind der Familie Löwe, mit dem Eintritt in das Jenseitsland Nangijala seine Genesung und dadurch seine Emanzipation ermöglicht, beginnt Engströms Protagonist erst mit der aktiven Involvierung des Staates

und der daraus resultierenden Herauslösung aus seiner Kernfamilie das ganze Ausmaß seiner Machtlosigkeit zu erkennen.

Staatsrepräsentanten

Mit dieser Herauslösung des Protagonisten aus der Kernfamilie führt der Text mit den Sozialarbeitern Linda und Kent die ersten Staatsgesandten ein: Obwohl der Junge durch diese beiden Figuren aus einer misslichen Situation befreit wird, in welcher er psychische und physische Schäden erleidet, wird dem Leser nahegelegt, sie auf Seiten der moralisch schlechten Figuren der Diegese zu platzieren. Dies liegt daran, dass die Evaluierung des Fokalisators (und damit der Identifikationsfigur des Lesers) recht pessimistisch ausfällt: Er empfindet die Sozialarbeiter, die ihm zur Hilfe eilen, als störend und angsteinflößend. Eine Erklärung für seine Reaktion findet man nicht nur in der Tatsache, dass er wiederholt von seinem Bruder vor „Fremden“ gewarnt wird (ebd.: 19, 48), sondern auch darin, dass drei für Mik traumatische Ereignisse, an denen Staatsangestellte beteiligt sind, innerhalb kürzester Zeit aufeinander folgen: Tonys Verhaftung (vgl. ebd.: 45), das Eindringen der Sozialarbeiter (vgl. ebd.: 46) als „[unbekannte] Menschen“, die „unbekannte Sachen“ wollen (ebd.: 37), und schließlich die Abholung des zusammengebrochenen Vaters (vgl. ebd.: 47). Der herablassende Umgang der Sozialarbeiterin mit dem Kind verfestigt diesen Eindruck: Scheinbar ohne es selbst zu bemerken, weist sie ihn durch ihre beinahe vorwurfsvolle Frage, ob er denn keine „[besseren] Schuhe“ besäße und die Bemerkung, dass seine Tasche doch „ganz schön [klein]“ (ebd.: 53) sei, sowohl auf seine geringwertige Position innerhalb der sozialen Hierarchie hin, als auch auf die Fremdbestimmung, durch die sein Leben gezeichnet ist: Er ist weder für seine Kategorisierung als „Problemkind“ aus einer „Problemfamilie“ verantwortlich, noch für den desolaten Zustand seiner Schuhe, noch für die Größe seiner Tasche und damit die Menge seiner Besitztümer.

Die Etablierung der Sozialarbeiter als negative Instanzen wird auf den letzten Seiten des zweiten Kapitels verfestigt, als sie den Jungen auf Entscheidung des Amtes hin und gegen seinen Willen aus seinem neuen, idyllischen Leben und der Obhut seiner liebevollen Tante, reißen, um ihn zu seinem vorgeblich genesenen Vater nach Stockholm zurückzubringen, was sich als schwerer Fehler erweist. Um den psychologischen Effekt, den diese Aktion auf den Jungen hat, zu verbildlichen, findet an dieser Stelle mit der Einführung von

Miks „Zombietagebuch“ ein Wechsel vom auktorialen Erzähler zum Ich-Erzähler statt. Dieses Kapitel, welches als drittes von fünf Kapiteln die Mitte der Erzählung bildet, deckt die drei Monate ab, die der Protagonist in der Obhut seines sehr schnell wieder rückfällig gewordenen Vaters verbringt. Die Funktion des „Zombietagebuchs“ besteht darin, dem Leser einen direkten Einblick in das Leben und die Gedankengänge des Protagonisten zu liefern, sowie in der unvermittelten Kommunikation seiner Gefühle, und dadurch zu illustrieren, welche fatale Auswirkungen die Entscheidung der Sozialarbeiter (bzw. des Staates) auf das Wohlergehen des jungen Protagonisten hat.

Neben ihrer Platzierung als moralisch schlechte Figuren der Diegese erfahren sämtliche Vertreter staatlicher Einrichtungen, ähnlich wie Tengils Handlanger in *BLH* – sei es der schnaufende Schuldirektor, „ein dicker Mann in blauem Hemd und Krawatte“ (ebd.: 11) oder die völlig realitätsfremde Schulpsychologin, Lisa Nordahl (mehr zu dieser Figur an späterer Stelle in vorliegendem Kapitel) – zudem eine starke Karikierung. Am eindringlichsten geschieht dies jedoch mit den Figuren der Sozialarbeiter Linda und Kent, und zwar dadurch, dass sie jeweils auf ein hervorstechendes Merkmal reduziert werden: Kent (der sich für den Großteil der Erzählung eher im Hintergrund aufhält) auf seinen vergoldeten Vorderzahn und Linda auf ihre Papageienohrringe (vgl. ebd.: 37), sodass sie im restlichen Verlauf der Erzählung ausschließlich als „Goldzahn“ (ebd.: 46, 137, 259) und „Frau mit den Papageienohrringen“ (ebd.: 46), „Frau mit den Papageien an den Ohren“ (ebd.: 53) oder einfach nur „Papageienfrau“ (ebd.: 161) bezeichnet werden. Dies wird nicht nur als Strategie des jungen Protagonisten präsentiert, mit den unverständlichen Ereignissen und der daraus resultierenden Angst und Verunsicherung umzugehen, indem er die gefährlichen Fremden quasi „entwaffnet“, sondern animiert den Leser auch dazu, die Prinzipien zu hinterfragen, die diesen Karikaturen mehr Handlungs- und Entscheidungsmacht zugestehen als dem Individuum, über das sie bestimmen dürfen.

Das Konzept von „richtiger Kindheit“, „richtiger Familie“ und „richtigem Ort“

Wie bereits angedeutet, ist eine weitere fragwürdige Praktik des Staates im Umgang mit dem „Problemkind“, die in *IKMN* veranschaulicht wird, die Entscheidungstreffung und der Umgang mit dem Kind auf Basis eines abstrakten Konzepts und vorgefertigter, unerschütterlicher Vorstellungen von „richtig“ und „falsch“, nicht der realen Bedürfnisse des

betroffenen jungen Individuums. Dies wird besonders in dem Moment deutlich, als der Junge nach dem Scheitern der erzwungenen Rückkehr zu seinem Vater, statt zurück zu seiner Tante, d.h. dorthin, wo *er* leben möchte, in eine staatlich anerkannte Pflegefamilie gebracht wird, in eine „funktionierende, richtige Familie“ (ebd.: 159), sprich einer ordentlichen, patriarchalischen Familie, die den Vorstellungen des Staates entspricht und anhand ihrer Kindererziehung dazu beiträgt, die gegebene Ordnung zu reproduzieren. Hier kann der Junge entsprechend sozialisiert werden, und zwar gemäß der „Regeln’ des guten Anstands, [...] Regeln der Moral, des staatsbürgerlichen und beruflichen Bewußtseins, was klarer ausgedrückt heißt: Regeln der Einhaltung der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung und letztlich Regeln der durch die Klassenherrschaft etablierten Ordnung“ (Althusser: 112).

Dass gerade diese Familie als „richtig“ und als „das Beste“ (Engström: 159) für das Problemkind identifiziert wird, wird nicht nur anhand ihrer patriarchalischen Aufmachung mit traditioneller Rollenverteilung festgemacht – Rikard, der Vater, ist für den Bereich außerhalb des Hauses zuständig („fuhr [...] mit nacktem Oberkörper auf einem Rasenmäher“, ebd.: 161), „[ist] braun gebrannt und ha[t] dicke, Furcht einflößende Muskeln“, und sieht dem Muster hegemonialer Männlichkeit „hart und erbarmungslos aus“, die Mutter nimmt sich des Aufgabenbereiches innerhalb des Hauses an und wartet bspw. in der Küche mit „Kaffee und Rosinenschnecken“ (ebd.: 161) auf – sondern auch anhand der Platzierung des Familienheimes am „richtigen Ort“. In ihrer Argumentation für die Unterbringung des Jungen in dieser Familie bezieht sich die „Papageienfrau“ wiederholt auf das Anwesen der Familie, wo es „einen großen Hof und viele Tiere“ gibt, sowie „einen schönen See mit Kanus und Ruderbooten“, was diesen Ort als „echtes Paradies“ qualifiziere (alle ebd.: 159f.). Durch die Hervorhebung der Natur und des Paradiesischen wird Unschuld evoziert und auf das romantische Konzept der Kindheit bezogen, welches das Kind als besonderes Wesen sieht, das sich durch eine besondere Nähe zur Natur und damit zum Göttlichen auszeichnet.⁸⁴

⁸⁴ Durch die Gegenüberstellung dieses „richtigen Ortes“ mit dem offenbar als „unrichtig“ identifizierten Ort Selet, wird offengelegt, dass das Konzept des „richtigen Ortes“ an dieser Stelle nur verwendet wird, um von der wahren Funktion der Pflegefamilie abzulenken, nämlich der Kontrolle. Von außen betrachtet unterscheiden sich die beiden Orte nämlich kaum: Das, was auch Selet prägt, ist die das Dorf umgebende Natur. Das, was Selet zu einem „falschen“ Ort für das Problemkind macht, ist die Freiheit, die es dort genießt. In Selet werden keinerlei Bemühungen angestellt, die Kinder einzusperren und ihre Abenteuerlust zu bremsen; ihnen wird erlaubt, die wilde, grenzenlose Natur dazu zu nutzen, um ihre Kindheit auszuleben.

Diese „Natürlichkeit“ wird auf dem paradiesischen Hof der Pflegefamilie allerdings geradezu parodisiert: Zwar gibt es dort viele Tiere, doch die werden in die Kategorien „erwünscht“ und „unerwünscht“ eingeteilt, sodass die gefährlichen Kampfhunde, die die Familie züchtet und in Zwingern gefangen hält, gehegt und gepflegt, unschuldige Vögel jedoch von Niklas, dem leiblichen Sohn der Familie, unter Zuspruch seines Vaters „abgeknallt“ werden, denn „[die] fressen später im Sommer die Kirschen [von den Bäumen des Anwesens] und kacken alles voll.“ (ebd.: 162) Der aufmerksame Leser mag hier eine Spiegelung der Gesamtgesellschaft erkennen: Auch in dieser wird zwischen „erwünschten“ und „unerwünschten“ Individuen unterschieden. Wie irrtümlich diese Kategorisierungen auf Basis fest vorgegebener, äußerer Kriterien sein können, zeigt die Kategorisierung des sanften Mik auf Grund seiner familiären Herkunft als „falsch“, und des emotionslosen Niklas auf Grund seines familiären Hintergrunds als „richtig“. Gleichzeitig kann hier auch ein Kommentar zu den verschiedenen in der Erzählung präsentierten Männlichkeitsmodellen ausgemacht werden: Dem Leser wird dabei das Männlichkeitsmodell, das Mik repräsentiert (d.h. ein nach dem SNMS geformtes) als dem Männlichkeitsmodell von Niklas und seinem Vater Rikard (d.h. ein nach dem HMS geformtes) als moralisch überlegenes präsentiert.

Das widernatürliche Konzept von Natur und dem „richtigen Ort“, das hier präsentiert wird, wird auch in Miks „Kinderzimmer“ weitergeführt: Ein Kellerzimmer, dessen Wände mit „Tannen, unendliche[n] Reihen von Tannen“ (ebd.: 164) tapeziert sind, und dessen einzige Verbindung zur Außenwelt in Form einer schmalen Fensteröffnung direkt unter der Decke besteht (vgl. ebd.), wird als Miks „eigenes Zimmer und alles“ präsentiert, was schließlich „prima“ ist (ebd.: 165). Während mit den Tannen der Wald und damit ein unkontrollierter, freier Ort assoziiert wird, erweist sich dieses Zimmer als Gegenteil eben dessen, insofern als Mik nachts mit einem Nachttopf darin eingeschlossen wird – es soll schließlich vermieden werden, dass das Problemkind „sein“ Zimmer verlässt, um etwas anzustellen oder gar zu flüchten (vgl. ebd.: 169). Wie in Kapitel 2.4 unter Bezug auf Bühler-Niederberger bereits erläutert, wird versucht, durch den ständigen Bezug auf die Natur zu verschleiern, dass solche für Kinder bestimmte Orte wie das Kinderzimmer in Wirklichkeit gesellschaftliche Konstruktionen sind, die alle ein Element der Kontrolle und Überwachung enthalten (vgl. Bühler-Niederberger: 59, 63). Gerade das Konzept des Kinderzimmers erweist sich in dieser Hinsicht als aufschlussreich, da hier scheinbar die größten Bemühungen stattfinden, einen Bezug zur Natur herzustellen. Die Ausstattung des Kinderzimmers

simuliert „[ab] den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts und noch bis heute [...] Natürlichkeit und die Welt des Paradieses und der Abenteuer, die in entschärfter Form, ja lediglich in der Art eines Zitates, beim Kind Einzug hält, mit Ritterburg, Indianerzelt, mit Piraten auf der Bettwäsche und der hellen Kiefer der Natur.“ (ebd.: 71) Das Zimmer, das Mik als „natürlichen Rückzugsort“ zugeteilt bekommt, präsentiert diese verschleierte Absichten beinahe unverschleiert durch das unglaubliche Versagen im Versuch, anhand der „richtigen“ Kriterien einen natürlichen, d.h. kindgerechten Ort zu schaffen, der die eigentliche Funktion des Zimmers als Gefängniszelle verdeckt. So wird das Zimmer als das entlarvt, was es ist – ein Ort, welcher der Sicherheitsverwahrung eines potenziellen Unruhestifters dient (vgl. „Und die Tür war abgeschlossen. Warum hatte sie abgeschlossen?“, Engström: 170)

Gerade bei einem Unterschichtenkind wie Mik ist die Einbettung in ein ordentliches, kontrolliertes und kontrollierendes Umfeld sowie die Sicherheitsverwahrung essentiell: Wie bereits beschrieben, stellt das gefährdete Kind eine immense Gefahrenquelle für die soziale Ordnung dar, da es sich durch die falsche Sozialisierung, die Mik beispielweise bei seiner alternativ, d.h. entgegen allgemeingültiger Normen lebenden Tante erhalten würde, aus Sicht der herrschenden Gruppe zum gesellschaftlichen Störfaktor entwickeln könnte, sobald es durch den Eintritt ins Erwachsenenalter die durch sein Kindsein bedingte Machtlosigkeit ablegt. Indem das Problemkind in eine Familie eingepflanzt wird, deren Oberhaupt den Vorstellungen traditionell hegemonialer Männlichkeit entspricht, soll sichergestellt werden, dass es seinem „richtigen“ Platz in der sozialen Ordnung entsprechend konditioniert wird, nämlich hin zur scheinbar freiwilligen Unterwerfung (vgl. Althusser: 147f.). Dass Mik letztendlich sogar wie ein Krimineller über das Staatsfernsehen gesucht wird (vgl. Engström: 217), und in der Schule von der Polizei aufgegriffen werden soll, „als sollte ein Bankräuber gefasst werden“ (ebd.: 258), bestätigt, als welche große Bedrohung er betrachtet wird und gleichzeitig auch die Absurdität des Ganzen.

Das Problemkind und seine Überwachung

Mit der Schulpsychologin Lisa Nordahl wird eine weitere Angestellte des Staates in die Erzählung eingeführt, die mit Fortschreiten der Geschichte immer mehr bloßgestellt wird. Ihre eingangs positive Beschreibung wird recht schnell dekonstruiert, indem sie nicht nur

als Figur entlarvt wird, die trotz ihrer beruflichen Stellung als Psychologin in ihrer Evaluation des Jungen die ihr „einverleibten“ Wahrnehmungsmuster nicht ablegen kann, sondern auch als eine Art Kontrollinstanz. So heißt es an einer Stelle im „Zombietagebuch“ des Protagonisten: „Ich verstehe sie nicht. Sage ich die Wahrheit, glaubt sie mir nicht. Lüge ich, glaubt sie mir. Heute habe ich Ihr erzählt, ich wäre am Wochenende mit Papa in den Freizeitpark gegangen. [...] Dann erzählte ich, Papa hätte einen neuen Job, und das fand sie gut. Das freute sie, sagte sie.“ (ebd.: 143f.) Wie der Leser weiß, hat Miks Vater ihn weder zu einem Freizeitpark mitgenommen, noch einen neuen Job gefunden, sondern jeden Tag damit verbracht, sich zu betrinken und seinen jungen Sohn zu vernachlässigen, diesem gegenüber sogar gewalttätig zu werden (vgl. ebd.: 148). Die Psychologin tut Miks wahrheitsgemäße Berichte als Lügen ab, weil diese nicht ihren Vorstellungen darüber entsprechen, wie es in einer gut funktionierenden, patriarchalischen, Familie (als welche diese nach der „Genesung“ des Vaters identifiziert wird), einer „richtigen“ Familie zugehen sollte.

Dies wird in einer darauffolgenden Sitzung weiter unterstrichen, als die Psychologin Mik bittet, ihr von seiner allerersten Erinnerung zu erzählen. Er teilt ihr mit, dass er sich an nichts erinnern kann, worauf sie mit einem vorwurfsvollem „[a]ber selbstverständlich hast du eine erste Erinnerung [...], alle haben eine erste Erinnerung“ (ebd.: 146) reagiert, anstatt einen Moment inne zu halten und zu bedenken, dass dieses Kind aus gutem Grund keine Kindheitserinnerungen haben könnte, z.B. auf Grund traumatischer Erlebnisse, was gerade in seinem Fall nicht abwegig wäre. Als der Protagonist beschließt, ihr entgegenzukommen, fantasiert er sich eine Familienreise zurecht, bei der die Familie auf einer Kannibaleninsel strandete (vgl. ebd.). Der Kommentar des Protagonisten zur ersten Kindheitserinnerung der Psychologin spricht Bände: „Ihre erste Erinnerung war, dass sie mit ihrer Oma auf einer Wiese ging und Blumen pflückte. Barfuß. Glockenblumen und Margeriten. Ich glaube ihr kein Wort. Wenn sie dort auf der Wiese wenigstens in eine Glascherbe getreten wäre.“ (ebd.)

Die Psychologin ist völlig außer Stande auch nur zu versuchen das Kind zu verstehen, das zu ihr geschickt worden ist. Sie ist unfähig zu verstehen, was es heißt, in miserablen Umständen in einer unterprivilegierten Gegend der Stadt aufzuwachsen, in der weder fürsorgliche Großmütter, die sich um einen kümmern, noch Felder voller Blumen, über die man gemeinsam laufen kann, die Existenz eines Kindes ausmachen. Sie verweigert sich geradezu, die Sprache des Kindes zu verstehen und hinter seine Fassade zu blicken, und

infolgedessen zu sehen, dass der idealisierte patriarchale Haushalt eben doch nicht so ideal ist. Die Frage, die sich an dieser Stelle stellt, ist, weswegen die Psychologin den Protagonisten nicht nach dem Muster des Problemkindes evaluiert, dessen Kindheit unmöglich der Kindheit entsprechen kann, die sie als ideale Kindheit versteht. Eine Antwort darauf wäre, dass die Sitzungen bei der Psychologin weniger dazu dienen, die Lage des Problemkindes zu verbessern, sondern es durch regelmäßigen Kontakt und Festhalten seiner Handlungen/seines Alltags unter Beobachtung und damit unter Kontrolle zu halten.

Ist die Intention von *IKMN* die Erziehung des intendierten Lesers?

Engströms Roman lässt den Eindruck entstehen, er wolle durch seine Darstellung staatlicher Eingriffe in die „Problemfamilie“ und den Umgang mit dem „Problemkind“ vielmehr den angenommenen erwachsenen Leser „erziehen“ denn den angenommenen jungen. Dies betrifft zum Beispiel die Frage danach, weswegen den Sozialarbeitern auch von Seiten der sonst sehr souveränen und selbstbestimmten Einwohner Selets zunächst solch eine immense Handlungs- und Entscheidungsmacht zugestanden wird (vgl. die Reaktion von Miks Tante bei dessen „Deportierung“: „Lena sagte nichts. Wie gelähmt stand sie da, hielt die Kaffeekanne in der Hand und weinte“, ebd.: 138). Zur Erarbeitung einer möglichen Antwort auf diese Frage, bietet es sich an dieser Stelle an, die intertextuelle Dimension heranzuziehen, und einen Bezug zu den „Staatsschergen“ in *BLH* herzustellen: Der Respekt oder viel eher die Angst, welche die Bürger von Nangijala den Tengilmännern entgegenbringen, basiert nicht etwa auf der Androhung von physischer Gewalt durch eben diese Männer oder deren souveränes, respekteinflößendes Erscheinungsbild. Wie sich im Laufe der Erzählung herausstellt, ist es viel eher die Angst vor dem mythischen Ungeheuer „Katla“, welche die Einwohner Nangijalas in einem Zustand konstanter Unterwerfung hält. Bis kurz vor Ende der Geschichte, wird der Begriff „Katla“ nicht konkretisiert, sondern hängt ähnlich der symbolischen Gewalt (vgl. Bourdieu 1992) als abstrakte Quelle der Angst in der Luft, von der man weder weiß *was* sie ist, noch *ob* sie tatsächlich „ist“. Bei „Goldzahn“ und der „Papageienfrau“, die in den Gedankengängen des Protagonisten immer wieder mit Tengil in Verbindung gebracht werden, verhält sich das ähnlich: Hier basiert der Respekt der Normalbürger ebenfalls weder auf der Aussicht auf physische Gewalt, noch auf der besonders respektablen Erscheinung der Genannten, sondern allein auf der symbolischen

Macht die ihnen ihr Amt verleiht, deren „eigentliche Wirksamkeit [...] sich nicht auf der Ebene physischer Kraft, sondern auf der Ebene von Sinn und Erkennen [entfaltet].“ (Bourdieu 1992: 82). Das unbewusste Einverständnis gegenüber den Bedingungen und Prozessen der symbolischen Machtverteilung, welches im Habitus des Individuums verankert ist, bildet die Basis dieses „Erkennens“. Da der Habitus in der Kindheit noch nicht endgültig geprägt ist, fällt es dem kindlichen Fokalisator schwer, symbolische Macht zu erkennen, so Respekt für die Entscheidungen der Sozialarbeiter aufzubringen und zu verstehen, weswegen sie es mit einem Blatt Papier anstellen können, dass auch Erwachsene, die ansonsten durchaus in der Lage zu sein scheinen, selbstbestimmt zu handeln, ihren Anweisungen Folge leistet. Der Blick durch die Augen des Kindes im Buch hat das Potenzial, den intendierten Leser zu animieren, diese Aspekte seiner eigenen Lebenswelt und seiner selbst zu hinterfragen.

Ihren Ausdruck findet die symbolischen Macht auch in der bürokratischen Sprache des Staates und der Staatsbeamten, die, so Roberta Seelinger Trites, in Jugendromanen, welche die problematische Rolle staatlicher Institutionen thematisieren, instinktiv erkundet wird (vgl. Trites: 23). Gespickt mit Bezügen zu offiziellen Paragrafen und Sozialgesetzbüchern, soll diese Sprache dem Sprecher nicht nur den Anschein der Neutralität und Objektivität im Umgang mit Konflikten verleihen, sondern auch Autorität. Der entsprechend konditionierte Leser wird im bürokratischen Diskurs der Sozialarbeiter zunächst einmal das erkennen, was durch diese offizielle Sprache erzielt werden soll. Auf den kindlichen Protagonisten hat diese Sprache der Rationalität aus zweierlei Gründen allerdings nicht die gewünschte Wirkung: Zum einen, weil er, wie bereits erwähnt, die symbolische Macht nicht erkennt, welche dem Gesprochenen offizieller Beamter durch deren Amt verliehen wird. Zum anderen versteht er, obwohl er theoretisch durchaus dieselbe Sprache spricht wie die zwei Beamten, den tatsächlichen Sinn hinter ihren Worten nicht. Dieses Problem des Nichtverstehens bzw. der Unwissenheit der gesamten Situation gegenüber wird vor allem in der ersten Hälfte des Textes auffällig häufig hervorgehoben: So fragt sich Mik „Warum?“ (Engström: 44f.) manche Leute gewisse Dinge tun, und ob sie überhaupt wissen, weswegen sie diese Dinge tun (vgl. ebd.), wundert sich über die Sozialarbeiter und deren Absichten („Wen hatte er da reingelassen? Und was würde jetzt passieren?“ 48), und äußert Unverständnis darüber, weswegen gewisse Dinge nicht getan werden, obwohl genau das logisch wäre („Warum denn nicht?“, ebd.: 54). Vieles „[begreift] er nicht“ (ebd.: 45), findet so z.B.

das, was die Sozialarbeiterin ihm erzählt, „total unbegreiflich“ (ebd.: 53), und selbst der Film, der während der Busfahrt nach Selet im Fernsehgerät des Busses läuft, ist einfach nur „unbegreiflich“ (ebd.: 55). Einmal in Selet angekommen, muss er sich eingestehen, dass er „[nichts] weiß“ (ebd.: 57) und begegnet Leuten, die „unbegreifliche Sachen“ (ebd.: 59) sagen.

Durch die direkten Fragen und die offene Bekundung seiner Unwissenheit wird deutlich, dass Mik in der Erzählung die Rolle einer kritischen Instanz übernimmt, die durch den naiven, unvoreingenommenen Blick des Kindes womöglich fragwürdige Konventionen aufdeckt, die der entsprechend konditionierte Erwachsene einfach als gegeben akzeptieren würde, und gar nicht erst auf den Gedanken käme, diese zu hinterfragen. Ohne zu zögern äußert der Junge sein Unwissen und verbalisiert sein Unverständnis, während ein Erwachsener entsprechend seiner habituellen Disposition dazu neigen würde, auch ihm unverständliche Umstände stillschweigend zu akzeptieren. Der Text stellt sich damit zweifelsohne sowohl auf die Seite des jungen Menschen im Buch, als auch auf die des jungen Menschen außerhalb des Buches, indem er die Wahrnehmungsschemata des abstrakten Lesers nutzt, um die Wahrnehmungsschemata des intendierten Lesers in Frage zu stellen, statt umgekehrt.

***IKMN, BLH* und der Umgang mit dem Kind inner- und außerhalb des Buches**

Sowohl in *IKMN*, wie auch in dessen Bezugstext *BLH* wird, wenn auch auf unterschiedliche Weise, mit Hinblick auf das Potenzial des Kindes gearbeitet, Dinge zu verändern – ein Potenzial, das „von oben“ als Bedrohung gesehen wird. In Lindgrens fantastischer Geschichte wird dieses Potenzial im Kampf für das Gute voll ausgeschöpft, dem Kind wird gerade auf Grund seines wundersamen Potenzials Handlungsmacht zugestanden und zugleich ein klarer Einblick in die Prozesse gewährt, auf Grund welcher die Menschen Nangijalas nicht offen gegen ihren Tyrannen aufbegehren: Das Kind sieht Tengil und sieht vor allem auch Katla; durch ihre Visualisierung wird die Bedrohung greifbar. Der Wissensvorsprung der Erwachsenen und deren höherer Grad an Handlungskompetenz verschwindet mit dem Verlauf der Erzählung, wodurch dem anfangs schwächlichen, ängstlichen Protagonisten Karl Löwe ermöglicht wird, einen Zustand äußerster Autonomie zu erlangen, wel-

cher ihn am Ende der Geschichte sogar dazu berechtigt, den Freitod zu wählen, und so Nangijala zu verlassen.

Im Gegensatz zu seinem Bezugstext liegt der Fokus in Engströms Jugendroman auf der durch diverse Regulierungen und Kontrollinstanzen sichergestellten Machtlosigkeit des Kindes. Von Beginn bis Ende der Erzählung werden dem Protagonisten Handlungskompetenz und Einblick in die ihn betreffenden Regulierungs- und Entscheidungsprozesse verweigert, das Symbolische bleibt symbolisch und wird erst durch Verarbeitungsstrategien in der Psyche des Kindes (mit dem Einsatz des Fantastischen) konkretisiert. Dieser andauernde Zustand der Machtlosigkeit wird durch die Verweise auf Lindgrens Erzählung sowie in den wenigen Momenten betont, in denen dem Jungen tatsächlich etwas zugetraut wird und er auf seine Fähigkeit hingewiesen wird, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen, statt sie als gegeben zu akzeptieren (vgl. u.a. ebd.: „Es gibt immer eine Wahl, und *du* entscheidest“, 33, Hervorhebung im Original).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die in diesem literarischen Werk aufgezeigte Verarbeitung der Beziehung zwischen Staat und Kind vor allem dem angenommenen erwachsenen Leser einen Denkanstoß zur kritischen Evaluierung der eigenen Lebenswelt geben kann – nur, weil eine Staatsform als „demokratische Regierung“ bezeichnet wird, bedeutet das noch lange nicht, dass auch alle Grundsätze der Demokratie darin erfüllt werden. Die gerade in demokratischen Staaten weit verbreitete Vorstellung, der Staat sei dafür zuständig, seine Bürger zu schützen, wird hier insofern enttäuscht, als diejenigen Organe, die für den Schutz und das Wohlergehen des Bürgers eingesetzt werden, sich gleichzeitig als die Instanzen erweisen, die es dem Staat ermöglichen, die nötige Kontrolle über seine Bürger zu behalten. In *Disturbing the Universe* stellt Roberta Seelinger Trites die These auf, dass „[w]hen ideologies in YA novels focus specifically on government, they tend to convey to adolescents that they are better served by accepting than by rejecting the social institutions with which they must live. In that sense, the underlying agenda of many YA novels is to indoctrinate adolescents into a measure of social acceptance.“ (Trites: 27) Engströms *IKMN* kann man in dieser Hinsicht auf zwei Weisen interpretieren: Entweder man liest den Roman, wie Trites, als ein Werk, das dem Leser (jugendlich oder erwachsen) zu verdeutlichen versucht, dass es absolut keinen Sinn hat, sich gegen Autoritäten zu wehren, oder aber, je

nachdem wie der Leser z.B. das offene Ende von *IKMN*⁸⁵ liest, gerade als Aufruf, sich gegen sinnlose, hier als geradezu menschenverachtende präsentierte Konventionen und Regulierungen zu erheben.

4.4 Der Heranwachsende und sein Körper als Spiegel der Gesellschaft

„Discourses about the body have a privileged role, for transcodings between different levels and sectors of social and psychic reality are effected through the intensifying grid of the body. It is no accident, then, that transgressions and the attempt to control them obsessively return to somatic symbols, for these are ultimate elements of social classification itself.“ (Stallybrass und White: 26)

Wie im bisherigen Verlauf der vorliegenden Arbeit mehrfach deutlich geworden ist, darf der Körper als eine primäre Quelle von Identität betrachtet werden (vgl. hierzu auch Mallan 2009: 89, 107). Wir sind an ihn gebunden, basierend auf unserer äußeren Erscheinung werden wir von anderen anhand festgelegter Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata evaluiert und entsprechend kategorisiert, und beurteilen uns in Wechselwirkung dazu auch selbst (vgl. auch Bourdieu 2005: 113). Diese Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata sind kontextabhängig, und, wie Bourdieu erklärt, haben sie „die Tendenz, die vornehmlichen Eigenschaften des Herrschenden den vornehmlichen Eigenschaften der Beherrschten nach einer Rangordnung [...] entgegenzusetzen.“ (ebd.: 114) Wie besonders in Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit deutlich geworden ist, wird mit Orientierung an dieser oppositionellen Rangordnung dann entsprechend festgelegt, wer in der Gesellschaftshierarchie der Diegese weiter oben und wer weiter unten steht (vgl. *ISDW*). Gleichzeitig werden in den hier behandelten Texten anhand des Äußeren der Figuren implizit auch Urteile über deren moralischen Wert getroffen. Wie ausführlich dargelegt, werden dabei solche Figuren mit

⁸⁵ Zwar endet der Text nach der dramatischen Zuspitzung des Konfliktes zwischen Kind und Sozialarbeitern mit einem Dialog „Wo bin ich?“, sagte Mik. „Zuhause.“, (ebd.: 268), den auch von einer der Bewertungsinstanzen als positiv anklingend ausgelegt wird (vgl. Luchs des Monats: 274), doch tatsächlich wird der Leser durch das offene Ende darüber im Unklaren gelassen, was denn nun mit dem Jungen geschehen wird, da zu diesem Zeitpunkt hinsichtlich seines Bleiberechts bei Lena in Selet immer noch die Entscheidung eines „Aussschusses“ (ebd.: 266) aussteht. Da Lenas Antrag, als Miks offizielle Erziehungsberechtigte eingesetzt zu werden, schon einmal abgelehnt worden ist, muss man davon ausgehen, dass es auch diesmal nicht viel besser aussehen wird, denn an Lenas Lebensumständen hast sich in der Zwischenzeit nichts geändert. Um die Geschichte für Mik gut ausgehen zu lassen, müsste also ein neues Gesetz verabschiedet werden, oder zumindest ein Schlupfloch im Sozialgesetzbuch gefunden werden. Die Wahrscheinlichkeit dessen einzuschätzen, bleibt dem Leser überlassen.

einem harten, männlichen Äußeren grundsätzlich als schlecht, solche mit einem sanften, kindlichen Äußeren hingegen als gut bestimmt. Der Körper im fiktionalen Werk erweist sich nicht nur als Träger der Identität einzelner Figuren, sondern reflektiert gleichzeitig Prinzipien, anhand derer eine soziale Ordnung aufgebaut und erhalten wird. Er dient sozusagen als Projektionsfläche für das Treiben und die Priorisierungen einer Gesellschaft, und auch für die Makel des Systems, innerhalb dessen er sich bewegt (vgl. hierzu Bronfen: 68 und auch Gallagher und Lacqueur: x).

Für Lydia Kokkola nimmt der jugendliche, der unvollkommene Körper dabei eine Sonderstellung ein, indem er durch seine Unfertigkeit, durch die Offenheit seines Dazwischenseins den Umstand reflektiert, dass jegliche Ordnung – sei es nun die soziale oder die Ordnung der Geschlechter – offene Momente beinhaltet, in denen Änderung eingeleitet werden kann. Mit seinem Verweis auf die Unsicherheit und Unstabilität gesellschaftlicher Systeme kann der adoleszente Körper, wie auch der groteske⁸⁶, als Symbol für die Möglichkeit des Umsturzes und der Veränderung stehen, und durch seine bloße Existenz Unbehagen erzeugen. Während der groteske Körper für Bakhtin jedoch etwas durchwegs Positives darstellt und „das Moment von Tod und Wiedergeburt, von Ablösung und Erneuerung [...] ein festliches Weltgefühl“ (ebd.: 57) evoziert, verhält es sich mit dem adoleszenten Körper laut Kokkola etwas anders: Seine Unabgeschlossenheit, sein „noch nicht“ markieren den heranwachsenden Körper (und mit ihm den Heranwachsenden selbst) nicht nur, wie oben dargelegt, als gefährliche Fleischwerdung von Momenten möglicher Veränderung, d.h. als Personifizierung eines gefürchteten Abstraktums, sondern auch als gefährlich und beängstigend in seiner eigentlichen Konkretisierung.

Während seiner Metamorphose vom Kind zum Erwachsenen kann sich der Adoleszente scheinbar nur schwer kontrollieren, die Natur scheint über die Kultur Oberhand zu gewinnen. Jegliche Sozialisierungsbemühungen scheinen aufgehoben, die Grenzen zwi-

⁸⁶ Für Kokkola rückt der adoleszente Körper ganz in die Nähe von Bakhtins Konzept des grotesken Körpers als „ewig Unfertige[n], ewig Entstehende[n]“ (Bakhtin: 76), und bei genauerer Betrachtung dieses Konzepts erweist sich diese Verbindung als naheliegend. Bakhtin stellt zwar den schwangeren Körper als Archetyp des grotesken Körpers voran, doch ist nicht zu übersehen, dass auch der pubertäre Körper eine Version des grotesken Körpers präsentiert, wenn es bspw. heißt: „Aus jedem Körper tritt in der einen oder anderen Weise ein anderer, neuer heraus. [...] Individualität wird im Übergangsstadium gezeigt, als schon sterbende oder noch nicht ausgeprägte; dieser Körper steht gleichzeitig an der Schwelle zum Sarg und zur Wiege, er ist nicht mehr nur ein, aber auch noch nicht zwei Körper“ (ebd.: 77) Im adoleszenten Körper stirbt das Kind und wird ein Erwachsener geschaffen. Wie der Körper der Schwangeren repräsentiert er das Ende des Alten und den Beginn von etwas Neuem. Dadurch, dass er aber weder das eine (Kind), noch das andere (Erwachsener) ist, verkörpert er einen Moment, in dem noch keine Möglichkeit ausgenutzt ist und jegliche Richtungen für einen Neubeginn offen stehen.

schen Zivilisation und Wildnis, zwischen Mensch und Tier scheinen destabilisiert (vgl. Kokkola unter Bezug auf Kristeva: 100; vgl. auch das tierische Motiv in *DTADIS*). Es ist die Paarung dieser unvollkommenen Sozialisierung des Kindes mit dem nun nicht mehr ganz so kindlichen Körper des Adoleszenten und seinem damit einhergehenden Machtzugewinn, der den Adoleszenten so gefährlich wirken lässt, wie das von Bosmajian angeführte Kind mit der Waffe (vgl. Kapitel 2.4). Der Körper des Adoleszenten wird hier quasi zu seiner Waffe. Diese „Waffe“ gilt es nun in Zaum zu halten. Als ein Mittel dieser „Inzaumhaltung“ sieht Kokkola die Schaffung des Konzeptes „Adoleszenz“, welchem sie eine ähnlich ordnungsstabilisierende Funktion beimisst wie Bakhtin dem Karneval. So heißt es: „By creating a definable, limited period during which society can be questioned, adolescence becomes a carnival period that offers the potential for renewal and reform.“ (Kokkola: 100) So wie der Karneval bei Bakhtin wird auch die Adoleszenz als zeitlich begrenzter Zeitraum festgelegt, und wie in Bakhtins Karneval finden „renewal and reform“ innerhalb dieses Zeitraums nur *scheinbar* statt. Die Aufhebung von Normen, das Brechen von Regeln und Tabus, die Hinterfragung der Prinzipien, nach denen die eigene Lebenswelt konstruiert ist, finden nicht nur innerhalb eines genau festgelegten Zeitraums statt, sondern auch innerhalb gewisser, von der Erwachsenenwelt festgelegten Grenzen. Hier wird in Wahrheit also nicht der Aufstand geübt, sondern dem Heranwachsenden eine Art „Ventil“ bereitgestellt, durch das er Druck ablassen kann, und gerade dadurch vermieden, dass dieser tatsächlich den Aufstand übt.⁸⁷

Innerhalb der KJL werde, wie Kokkola weiter ausführt, in der Darstellung dieser Übergangsphase die Aufmerksamkeit vor allem auf die Sexualität des Heranwachsenden gerichtet.⁸⁸ Wie Roberta Seelinger Trites hierzu schreibt, stellt (positiv dargestellte) Sexualität für den jugendlichen Protagonisten immer einen Moment dar, in dem er sich über sein Potenzial, über seinen neuen Körper und seine damit neu gewonnene Macht bewusst wird (vgl. Trites: 84, 102). Daher werden Darstellungen von Sexualität in Werken der KJL oft negativisiert, als, so Trites weiter, „an occasion to remind the adolescent not to become too

⁸⁷ Auch in den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Texten wird diese Handhabung der Adoleszenz reflektiert. Die jungen Protagonisten trinken Alkohol, nehmen Drogen und verstoßen gegen Regeln, entfernen sich dabei jedoch nie zu weit weg von dem gesellschaftlich Akzeptierten.

⁸⁸ Interessant ist, dass in den bisher untersuchten Texten, in denen Sexualität zur Sprache gebracht wird, die männlichen Protagonisten keine großen Schwierigkeiten zu haben scheinen, ihre Triebe unter Kontrolle zu halten, und, wie in Kapitel 4.1 dargelegt, Sexualität als eine Art Besiegelung der Liebe sehen. Stattdessen sind es weibliche Figuren, wie etwa Alaska, die mit Sexualität freizügiger umgehen.

powerful, not too become too enamored with their knowledge of pleasure.“ (ebd.: 116) Von den bisher behandelten Texten macht dies wohl John Greens *EWA* am deutlichsten: Die sexuell aktivste Figur des Romans, d.h. Alaska, diejenige die „enamored with [her] knowledge of pleasure“ ist, ist auch diejenige, die einen frühen Tod finden muss. Eine besonders aussagekräftige Version des sexuell erfahrenen jugendlichen Körpers stelle, so Kokkola, der sexuell missbrauchte Körper dar. Einerseits, weil, wie Trites ausführt, „[n]othing demonstrates the power relationships between adults and teenagers as effectively as the abuse of sexual power.“ (Trites: 96) Hier wird dem jungen Protagonisten vorgeführt, dass er trotz seines Eintritts in die „Nicht-Kindheit“ und einem damit einhergehenden Machtzugewinn, den Machtvorsprung des Erwachsenen noch lange nicht eingeholt hat.

Gleichzeitig stellt der sexuell missbrauchte heranwachsende Körper in seiner Funktion als Reflektion der Gesellschaft, so Kokkola weiter, auch ein besonders wirkmächtiges Instrument der Gesellschaftskritik dar, da er den Leser durch seine bloße Existenz verstöre. Die Existenz des sexuell missbrauchten kindlichen bzw. jugendlichen Körpers steht in Konflikt mit den Vorstellungen von Kindern bzw. jungen Menschen als beschützenswerten Wesen. Er sollte und *kann* daher nicht existieren. Ungewollte sexuelle Aktivität, so Kokkola weiter, schreibe das Abjekte in den Körper des Opfers ein, mache damit aus diesem etwas, „that cannot be expressed through language“ (ebd.: 96), und katapultiert ihn damit aus der symbolischen Ordnung. Wie im Folgenden argumentiert werden soll, hat er durch die Unmöglichkeit seiner Existenz, durch seine Undefinierbarkeit, seine Instabilität und Ungreifbarkeit, durch seine Platzierung jenseits des sprachlich Benennbaren, das Potenzial, die Ordnung der Dinge zu stören und in Frage zu stellen. Um dies zu veranschaulichen, soll untersucht werden, wie der sexuell missbrauchte Körper (hier meist als „traumatisierter Körper“ bezeichnet) und seine „Beschädigung“ im fiktionalen Werk Ausdruck finden und letztendlich der Widerspiegelung gesamtgesellschaftlicher „Beschädigungen“ dienen.⁸⁹

⁸⁹ Bei dem literarischen Werk, mit dem sich Kokkolas Aufsatz beschäftigt, handelt es sich um den Roman *Push* der Autorin Sapphire aus dem Jahre 1996. Da dieser allerdings Gemeinsamkeiten mit E.R. Franks *IBA* aufweist, soll *Push* an geeigneter Stelle als Vergleich herangezogen werden. Genau wie in *IBA* handelt es sich bei der autodiegetischen Erzählerin Precious um ein Kind aus einer sozial schwachen Familie, auch sie gehört einer ethnischen Minderheit an (sie ist afro-amerikanischer Herkunft), und auch sie wird schon in frühem Alter von monströsen Eltern (in ihrem Fall sowohl von Vater, als auch von Mutter) sexuell missbraucht. Infolge all dessen ist auch ihre Selbstwahrnehmung hochgradig gestört und ihr Verhältnis zum eigenen Körper, wie in Amerikas Fall, geprägt von Selbsthass und dem Bedürfnis, ihn auszustoßen (vgl. Kokkola: 97).

4.4.1 E.R. Franks *Ich bin Amerika* (2005 [2002])⁹⁰

Der Roman *Ich bin Amerika* (IBA) der amerikanischen Autorin E.R. Frank erzählt die Geschichte des Jungen Amerika, der sich nach multiplen traumatischen Erlebnissen, die ihm seit seiner frühesten Kindheit widerfahren sind (u.a. der sexuelle Missbrauch durch seinen Adoptivonkel), langsam auf dem Wege der Besserung befindet. In seiner Aufarbeitung dieser traumatischen Erlebnisse identifiziert das erzählende Ich sich selbst bzw. seinen Körper als Hauptursache für sein Leiden, als mangelhaft, als das, was „nicht stimmt“. Was der Protagonist dabei selbst übersieht, der Leser jedoch nicht, ist, dass das, was mangelhaft ist, was „nicht stimmt“, nicht die Farbe seiner Haut ist oder etwa seine Größe, sondern die Gesellschaft, in der er lebt, in welcher Kategorisierungen nach bestimmten, dem Körper eingeschriebenen Merkmalen vorgenommen werden, und Individuen diesen Kategorisierungen gemäß als wertvoll oder wertlos verstanden werden. Recht konkrete Hinweise darauf, dass in diesem Roman der beschädigte Körper des jungen Protagonisten (und mit diesem er selbst) als Spiegel der beschädigten Gesellschaft fungiert, innerhalb welcher er sich bewegt, finden sich außer im Titel des Romans noch an zwei weiteren Stellen innerhalb der Erzählung: So als der kindliche Protagonist, begeistert von den Möglichkeiten der Sprache und der Tatsache, dass sein Name derselbe ist wie der des Landes, in dem er lebt, scheinbar spielerisch ausruft: „*Ich bin Amerika und Amerika bin ich*“ (Frank: 29, Hervorhebung im Original), sowie durch den Kommentar seiner Schulfreundin Liza bei ihrem ersten Kennenlernen, die meint, er sehe aus „wie Amerika“ (ebd.: 75), nämlich wie alle in dem Land, in dem sie sich befinden.

Beim Erzähler von Amerikas Leidensgeschichte handelt es sich um den jungen Protagonisten selbst, der, mittlerweile 15 Jahre alt, aus der geschlossenen psychiatrischen Anstalt Ridgeway heraus in Präsensform sowohl von gegenwärtigen, d.h. parallel zum Erzählverlauf stattfindenden, als auch von vergangenen Ereignissen berichtet. Die Erzählung findet dementsprechend auf zwei narrativen Ebenen statt, die als „Jetzt“- bzw. „Damals“-Segmente betitelt sind, und in kausaler Beziehung zueinander stehen. Während die „Jetzt“-Segmente die Entwicklung des Protagonisten im Rahmen seiner Therapie in der psychiatri-

⁹⁰ Teile dieses Kapitels sind 2011 in der Konferenzpublikation *El Cuerpo en Mente* im Beitrag „Then it still feels good in my body, but it feels bad everywhere else’. Trauma and the Failed Male Body in E.R. Frank’s *America*“ veröffentlicht worden.

schen Anstalt dokumentieren, erzähltes Ich und erzählendes Ich also zusammenfallen, beschreiben die „Damals“-Segmente die verdrängten Erinnerungen, die sich dem Protagonisten parallel zu seiner Therapie in den „Jetzt“-Segmenten erschließen. Dabei handelt es sich vorwiegend um Erinnerungen an die traumatischen Erlebnisse des erzählten Ichs, das in diesen Segmenten als Fokalisator eingesetzt wird. Nach etwa drei Vierteln des Textes fallen die beiden Erzählstränge und damit erzählendes und erzähltes Ich zusammen. Die verbleibenden 60 Seiten beschreiben jeweils ein Lebensjahr des Protagonisten (16., 17., 18.) und schließlich ein zeitlich unbestimmtes Segment, das den Titel „Erwachsen“ trägt.

Der Einsatz eines eingangs zwar recht objektiv berichtenden, und gleichzeitig doch merkbar anwesenden Ich-Erzählers, sowie die Verwendung des Pronomens „du“ an Stelle des neutraleren „man“ auf den ersten Seiten des Textes⁹¹, die den Eindruck entstehen lässt, es gebe einen intradiegetischen narrativen Adressaten, stellen sicher, dass der potenzielle Leser die Geschichte des jungen Protagonisten aus einer distanzierteren Position heraus aufnimmt. Er soll zwar durchaus mit dem jungen Protagonisten mitfühlen, sich jedoch nicht mit ihm identifizieren, nicht vollständig seine Perspektive einnehmen, sondern die Erzählung aus einer Beobachterposition heraus kritisch verfolgen. Die Distanz zwischen Leser und Erzählung wird zum einen durch deren variable interne Fokalisierung aufrechterhalten, und zum anderen dadurch, dass sich der Leser schrittweise seines Wissensvorsprungs v.a. gegenüber dem erzählten Ich bewusst wird. Mit dem Fortschritt, den der Protagonist in der Therapie macht, wird dieser Wissensvorsprung jedoch schrittweise ausgeglichen, was sich auch in seinem Erzählstil niederschlägt: Während zu Beginn bemüht objektiv berichtet wird und Gesagtes primär in berichteter Rede unter Verwendung neutraler Inquit-Formeln („sagt er“, „fragt er“) oder deren kompletter Auslassung wiedergegeben wird, wird mit Fortschreiten der Erzählung immer häufiger transponierte Rede eingesetzt, die der Erzähler oft durch Einfügen seiner eigenen Meinung zum Wiedergegebenen ergänzt. Die abnehmende Objektivität des Erzählens verweist dabei nicht nur auf die zunehmende Selbstsicherheit bzw. das gesteigerte Identitätsbewusstsein des autodiegetischen Erzählers, sondern auch darauf, dass er den kritischen Blick, mit dem er bis dahin ausschließlich sich selbst evaluiert hatte, nun auch nach außen richtet und die Fehler derer erkennt,

⁹¹ Vgl.: „Hier musst *du* aufpassen, was *du* sagst, weil alles, was *du* sagst, etwas bedeutet immer jemanden, der *dir* sagt, was *du* meinst.“ (Frank: 7); „*Du* tust etwas und sie sagen *dir* soundso viel davon. *Du* hast eine bestimmte Anzahl und sie entlassen *dich*.“ (ebd.: 8). Tatsächlich wird dies den gesamten Text hindurch bis zum Ende beibehalten (vgl. ebd.: u.a. 10, 18, 24, 63, 171, 208, 211, 221, 234, 247).

die den sozialen Raum mit ihm teilen. Die Erkenntnisse des Lesers sind insofern umfassender, als dieser die Fehlhandlungen der Figuren, die unmittelbar an Amerikas Leben teilnehmen, als Fehlhandlungen einer ganzen Gesellschaft erkennen kann. Auf welche Mängel des Gesellschaftssystems dabei verwiesen wird, kann durch die Fokussierung auf die verschiedenen Fragmente von Amerikas traumatisiertem Körper veranschaulicht werden.

In seiner Einführung zu *Crafting Flesh, Crafting the Self* (2006) schreibt John B. Lyon, dass Trauma ein ehemals komplettes, in sich geschlossenes Selbst aufspaltet, und dadurch das Ich in einen Zustand von Unsicherheit und Ambivalenz versetzt. Auch im Falle von Amerika wird das Ich seiner Geschlossenheit beraubt und in mehrere Fragmente zersplittert, und sein Bewusstsein über die eigene Fragilität erhöht. Ausdruck findet diese Fragmentierung des Selbst innerhalb des Textes zum einen in der bereits erwähnten Teilung von Vergangenheit und Gegenwart, von vergangenem Ich und gegenwärtigem Ich in den parallel zueinander laufenden „Damals“- und „Jetzt“-Segmenten, und zum anderen im Bruch des kindlichen bzw. jugendlichen Körpers. In der Analyse der retrospektiven Konstruktion der Geschehnisse durch den Erzähler, lassen sich dabei primär drei zusammenhängende Bruchstücke identifizieren, die im Folgenden nähere Betrachtung finden sollen: der unsichtbare Körper, der deplatzierte Körper und endlich der sexuell missbrauchte, hier, wie ich argumentieren werde, als besonders wirkmächtige Ausformung des abjekten Körpers. Das, was diese Bruchstücke dabei zusammenhält, ist, die Gesellschaft als Ursache ihrer Existenz.

Der unsichtbare Körper – das unsichtbare Kind

Bereits zu einem recht frühen Zeitpunkt in der Erzählung wird der Leser mit der panischen Angst des Protagonisten konfrontiert, nicht „gesehen“ zu werden. Und tatsächlich stellt Unsichtbarkeit ein Problem dar, das so gut wie jede Erfahrung kennzeichnet, die der Junge im Umgang mit Erwachsenen macht. Kombiniert man die verschiedenen Stellen, an denen dies thematisiert wird, gelangt man schnell zu der Einsicht, dass diese Unsichtbarkeit eng mit Amerikas Status als ungezogenem, als „schlechtem“ oder wie er es selbst formuliert, als „bösem“ (vgl. ebd.: u.a. 48f., 71) Kind verbunden ist. In der Tat begegnet er schon von klein auf diesem Prinzip, demnach das Kind, welches ein „falsches“ Kindheitsmuster ausfüllt, d.h. sich nicht gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend benimmt, keinen Wert

hat. Diese Geisteshaltung wird ihm durch seine Pflegemutter Mrs. Harper einverleibt, die den Jungen bei schlechtem Benehmen bevorzugt dadurch bestraft, dass sie ihm den Rücken zuwendet (vgl. ebd.: u.a. 34, 71). Indem sie in diesen Momenten seine Existenz verleugnet, indem sie ihm anzeigt, dass er ihres Blickes nicht wert ist, wird ihm gleichzeitig impliziert, dass er (ob seiner „Bosheit“) auch selbst keinen Wert hat.

Von Interesse ist hier auch die Dokumentation der Ereignisse, die sich in New York City zutragen. Dort landet der Protagonist als 5-Jähriger, nachdem er vom Sozialamt seiner Pflegefamilie (d.h. Mrs. Harper, ihrem später verstorbenen Lebensgefährten Clark Poignant und ihrem Bruder Browning) entrissen und in die Obhut seiner drogenabhängigen biologischen Mutter übergeben wird. Was ursprünglich als ein Tagesbesuch gedacht war, wird zu einem längeren, zeitlich nicht näher bestimmten⁹² Aufenthalt, während dessen er gezwungen ist, ohne erwachsene Aufsicht mit seinen ihm bis dahin unbekannten Halbbrüdern Brooklyn und Lyle in einer heruntergekommenen Wohnung zu hausen, weil er, so stellt sich später heraus, „im System verloren gegangen“ (ebd.: 69) war. Der Protagonist unternimmt während dieser Periode diverse Anstrengungen, um wahrgenommen, um gefunden zu werden: Er benimmt sich absichtlich daneben, um so eine Ermahnung zu veranlassen („Ich dachte, vielleicht komme ich dann nach Hause“, ebd.: 41), benutzt „Ausdrücke“ (vgl. ebd.: u.a. 45), stiehlt in der Hoffnung dabei erwischt zu werden, wendet sich sogar direkt an Erwachsene mit der Zuversicht, dass diese ihn wahrnehmen und ihm helfen würden. Doch statt dies zu tun, übersehen sie ihn bzw. nehmen ihn nicht als das wahr, was er ist: ein Kind in Not.

„Ich bin verschwunden, und ich schaffe es nicht, dass jemand mich findet. Überall sind ganz viele Menschen, aber niemand sieht mich. [...] Ich möchte geschaukelt werden oder gejagt, aber meistens sehen sie mich nicht. Höchstens, wenn sie brüllen, ich soll da weg, oder sie lachen einfach, ohne zu sagen, warum. Das Brüllen und Lachen macht mir nichts aus, denn da findet mich wenigstens jemand.“ (ebd.: 41f.)

Hieraus lassen sich zwei Dinge feststellen: Angesichts seines verwahrlosten Auftretens und seines grenzüberschreitenden Verhaltens (stehlen, fluchen etc., vgl. weiter oben) stellt Ame-

⁹² Zum Zeitpunkt seines Verschwindens ist Amerika fünf Jahre alt. Kurze Zeit, nachdem er zu Mrs. Harper zurückgekehrt ist, erhält der Leser die Information, dass sein Arsenal an Schimpfwörtern erschreckend groß ist „für einen Menschen, der gerade acht Jahre alt ist.“ (ebd.: 69) Geht man von diesen Angaben aus, muss Amerika etwa zwei bis drei Jahre lang verschwunden geblieben sein.

rika ein Kind dar, dass nicht den gängigen Vorstellungen davon entspricht, wie und was ein Kind zu sein hat, nämlich behütet, anständig, gut und gesund. Dementsprechend wird er als Problemkind erkannt, d.h. als eine unerwünschte Version des Kindes. Dabei wird verkannt, dass auch das „falsche“ Kind letztlich ein Kind ist, und trotz seines von der Norm abweichenden Verhaltens dieselben Bedürfnisse hat wie alle anderen Kinder.⁹³ Der kritische Umgang mit dem Problemkind in der zeitgenössischen Gesellschaft wird in *IBA* offenkundig etwas anders angegangen als in Engströms *IKMN*: Während in Engströms Roman auf die Vorstellung vom Problemkind als potenzielle Gefahrenquelle verwiesen wird und darauf, wie von Seiten der Gesellschaft (bzw. des Staates) versucht wird, dieses Kind und sein Potenzial durch fortwährende Beobachtung und Kontrolle in Zaum zu halten, entscheidet sich Frank dafür, eine andere, jedoch nicht weniger kritische Form der Handhabung des Problemkindes herauszustellen, nämlich seine Ignorierung. Amerika und seine Halbbrüder werden – anders als Mik in *IKMN* – keineswegs als Gefahr wahrgenommen, sondern angesichts ihres sozialen Status vielmehr als machtlose und daher unbedeutende Körper, die sich (anonym) durch den sozialen Raum bewegen. Der Leitgedanke hinter diesem Ansatz scheint auf der Überzeugung gegründet zu sein, dass dieses Kind, das aus einer Familie mit einer höchst geringen Menge an symbolischem Kapital stammt, was die Prozesse der sozialen Ordnung betrifft, auch in Zukunft, d.h. als Erwachsener keine wahre Handlungs- und Entscheidungskompetenz zugeteilt bekommen wird. In der Gesellschaft, die *IBA* reflektiert, wird sowohl die Existenz des gefährdeten Kindes, als auch die seines gefährlichen Potenzials verleugnet, und so geht es sozusagen „im System verloren“.⁹⁴

Neben seiner Markierung als Kind aus einer sozial schwachen Familie spielt auch Amerikas hochambi- ge Ethnizität in das Unsichtbarkeitsproblem hinein. Dabei wird das Äußere des Protagonisten den gesamten Text hindurch kein einziges Mal direkt beschrie-

⁹³ Auch in *Push* wird das Motiv der Unsichtbarkeit dazu verwendet, die Unfähigkeit der Gesellschaft darzustellen, auf die Bedürfnisse der traumatisierten Protagonistin angemessen zu reagieren. Kokkola führt unter Anwendung eines Zitates von Susan Stewart dazu aus, dass „those who hold the power of the gaze, most of whom are white, refuse to see [Precious]. This diminishes agency and transforms what would be the subject (or object) of the gaze into nonexistence.“ (Stewart in Kokkola: 106)

⁹⁴ An dieser Stelle könnte man als Erklärung für das ignorante Verhalten der Erwachsenen bzw. Gesellschaft auch den Umstand anführen, dass der Protagonist einer sichtbaren Minderheit angehört. Die Argumentation hierfür würde lauten, dass er als Teil einer „Subgesellschaft“ gesehen wird, für die sich die Mehrheitsgesellschaft nicht in der Verantwortung sieht. Allerdings lässt sich dies anhand der im Text gegebenen Informationen nicht belegen, da z.B. die Erwachsenen, denen er in New York begegnet, keiner bestimmten Ethnizität zugeteilt werden.

ben⁹⁵, sondern immer nur indirekt durch das, was er *nicht* ist bzw. anhand der Reaktionen anderer Figuren auf ihn: Die reiche, weiße Familie, die ihn nach seiner Geburt hatte adoptieren wollen, gab ihn weg, weil er farbig oder zumindest *nicht weiß* war. Seine Halbbrüder Brooklyn und Lyle lehnen ihn anfangs ab, weil er „gemischt“ (ebd.: 43), d.h. *nicht schwarz* ist, ein kleines Mädchen wundert sich, ob „der Junge Chinese [ist]“ (ebd.: 56), ein Puerto Ricaner meint, er sei „Kambodschaner oder so’n Scheiß“ (ebd.: 132), seine zweite Therapeutin April nimmt an, er sei „Latino“ (ebd.: 153), und seine Zimmergenossen in der ersten Betreuungsanstalt, in die er untergebracht wird, können sich nicht darüber einig werden, ob er nun „Araber“ (ebd.: 169) ist oder „Indianer“ (ebd.). Hieraus ergeben sich zwei Probleme: Zum einen trägt dies dazu bei, dass ihm eine eigene Identität verwehrt bleibt. Wie seine Schulfreundin Liza es formuliert, sieht er aus „wie Amerika. [...]“, was ihrer Ansicht nach gut sei, denn „Amerika ist schließlich für alle da und du siehst aus wie alle.“ (ebd.: 75) Lizas Aussage, dass es „gut“ sei, wie alle auszusehen, baut auf dem naiven Gedanken auf, dass „aussehen wie alle“ gleichzeitig „von allen akzeptiert“, „von allen (an)erkannt“ werden bedeutet. „Wie alle aussehen“ wird von ihr als etwas positives, etwas Besonderes aufgebaut. Letzten Endes ist aber das, was Amerikas Geschichte uns lehrt, viel eher, dass wie jeder aussehen gleichzeitig bedeutet, wie niemand auszusehen. Die hier dargestellte Problematik reflektiert das gesellschaftliche Bedürfnis, Menschen zwanghaft nach bestimmten Kategorien einzuordnen: Alter, Geschlecht, Ethnie, usw.. Eine Person, welche die Logik dieser Kategorien durch ihre bloße Existenz in Frage stellt, *kann nicht* existieren. Im Text wird Amerikas Existenz zudem dadurch konstant negiert, dass er stets durch das charakterisiert wird, was er *nicht* ist: nicht weiß, nicht schwarz, nicht Asiate, nicht Latino, und auch nicht Araber.

Die undurchschaubare ethnische Identität und damit unmögliche Kategorisierung des Protagonisten trägt außer zu einer Unsichtbarkeit auch zu einem konstanten Gefühl des Deplatziertseins bei: Dadurch, dass die Frage nach einem entscheidenden Teil seiner Identität von niemandem beantwortet werden kann und er als Konsequenz anhand dessen definiert wird, was er *nicht* ist, bleibt ihm die Akzeptanz jeglicher ethnischer Gruppen ver-

⁹⁵ Die detaillierteste Beschreibung, die der Text vom Protagonisten gibt, ist eine indirekte. So heißt es über die Tonfiguren, die seine Pflegemutter herstellt: „Alle gleich, Millionen gleiche Engel, und alle sahen aus wie ich. [...] Die Engel hatten braunes Haar, das nicht ganz glatt war, aber auch nicht zu kraus, und gelbe Tupfen im Grün der Augen, die außen spitz zuliefen, und rotbraune Haut und pralle Lippen und dünne Nasen.“ (ebd.: 37) Auch in dem Bild, das hier gezeichnet wird, wird die Frage nach Amerikas Ethnizität nicht beantwortet.

wehrt. Es wird ihm versagt, sich innerhalb einer bestimmten ethnischen Kategorie anzusiedeln, sodass er sich beim Versuch eine Identität aufzubauen an den Rändern der als „legitim“ anerkannten Kategorien entlangbewegen muss bzw. in deren undefinierbaren „Zwischenräumen“. Egal in welcher Gruppe er sich befindet, er verkörpert immer auch das Fremde, das „Andere“, das, was nicht ganz passt.

Der deplatzierte Körper

Das Gefühl des Deplatziertseins, welches Amerikas Lebensgeschichte prägt, erfährt auf dreierlei Weise Konkretisierung: zum einen in den Reflexionen des Erzählers zu seiner eigenen Person, zum anderen in den Beschreibungen des Umgangs mit dem Kind und dessen Körper, und zuletzt anhand der Textstruktur. Das Kind befindet sich in ständiger Bewegung, wird fortwährend von einem Ort zum nächsten geschoben und scheint kontinuierlich fehl am Platz zu sein. Dieser Eindruck wird dem Leser schon im allerersten „Jetzt“-Segment vermittelt, als das erzählende Ich seine Vorstellung davon verbalisiert, was in seiner Krankenakte über ihn stehen könnte: *„Amerika wurde von einer cracksüchtigen Frau geboren und die wollte ihn nicht. Zwei Tage später kam Amerika zu einer reichen weißen Familie, und als seine Haut farbig wurde, wollte die ihn auch nicht mehr. Also wurde Amerika nach kaum zwei Monaten vom Kindermädchen der reichen weißen Familie übernommen.“* (ebd.: 21, Hervorhebung im Original) Dieser Passage, die der Imagination des Erzählers entstammt, ist nicht nur zu entnehmen, dass das Kind ob seiner ambigen ethnischen Identität wie ein defektes Gebrauchsgut behandelt wird, wie eine Ware, die man zurück- bzw. weitergeben kann, wenn sie den Erwartungen nicht entspricht. In dieser Passage wird durch die Darstellung der Selbstwahrnehmung des Protagonisten gleichzeitig auch die Behandlung reflektiert, die er im Laufe seines Lebens seitens der Erwachsenen grundsätzlich erfahren zu haben scheint. Wie zu Beginn von Kapitel 4.2 erläutert, hat Fremdwahrnehmung immer einen entscheidenden Anteil an der Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung eines Individuums. Diese erfolgt demnach anhand von zwei Komponenten: Die Urteile und Erwartungen, mit denen uns anderen belegen, und dem, was wir aus diesen Urteilen und Erwartungen machen. Amerika sieht sich selbst nicht als Subjekt, als Individuum mit eigenen Gefühlen, Gedanken und immanentem Wert, sondern konstruiert sich als fehlerhaftes Objekt, dessen Recht auf körperliche Existenz und Zugehörigkeit permanent in Frage gestellt wird, was den

Rückschluss zulässt, dass es diese Auffassungen sind, die auch den Umgang der Erwachsenen mit ihm prägen und immer schon geprägt haben. Das Selbstwertgefühl des Protagonisten ist hochgestört: Wie bereits weiter oben angemerkt, glaubt das Kind selbst an seine Schlechtigkeit und Wertlosigkeit, und so lautet seine Schlussfolgerung: „*Amerika ist ein Junge, der leicht verloren geht, und es lohnt nicht, ihn zu finden.*“ (ebd.: 22, Hervorhebung im Original)

Die folgende Textpassage, die auf die (zufällige) Wiederauffindung des Protagonisten und die Entdeckung seiner Lebensumstände (und der seiner beiden Halbbrüder) folgt, stellt einerseits den Umgang mit dem Körper des Kindes seitens der Gesellschaft zur Schau, und lässt andererseits erkennbar werden, wie eng Textstruktur und Inhalt, *discours* und *histoire*, in diesem Roman zusammenhängen, und wie sie sich ständig aufeinander rückbeziehen, um dem Leser trotz seiner Beobachterposition die inneren Vorgänge beider Fokalisatoren greifbar zu machen. So heißt es:

„Da waren ich und [meine Brüder] Brooklyn und Lyle in einem Krankenwagen auf dem Weg zu einem Krankenhaus, und da war ein Rollstuhl im Krankenhaus mit einer Krankenschwester, die mich von Brooklyn und Lyle weggeschoben hat an einen Ort, wo sie mich geduscht hat, und dann zu einem anderen Ort, wo sie mich geknufft haben und mir Nadeln reingestochen haben, und da war ein anderer Rollstuhl, der fuhr zu einem Ort, wo sie mich in ein Bett gelegt und mir Suppe gegeben haben. Dann ging es raus aus dem Krankenhaus, mit noch einer anderen Frau in einem Auto zu einem Haus und einer noch anderen Frau, die mich in dem Haus über Flure und Treppen und Türen und dann zu einem anderen Auto mit einem Mann gebracht hat, der mich zu dem Ort mit der Großmutter gefahren hat, die nicht sauer wird, wenn man ins Bett macht, und dann mein Bett hier und meine eigenen Füße, die mich in Mikes Zimmer bringen.“ (ebd.: 60)

In diesem Textauszug lassen sich, wie bereits angemerkt, gleich mehrere den Text durchziehende Aspekte ausfindig machen. Zum einen wird das Bild des kindlichen Körpers als eine Art Gebrauchsgut beibehalten: Der Kinderkörper wird gründlich gesäubert, so als solle er von den wenig kindgemäßen Erlebnissen gereinigt werden, denen er in den vergangenen Monaten ausgesetzt gewesen ist, und wird auch nach möglichen inner- und äußerlichen Mängeln untersucht. Es scheint, als werde versucht, das Problemkind zu rehabilitieren, sozusagen das „Problem“ aus dem „Problemkind“ zu entfernen. Zum anderen wird hier deutlich, wie sehr Amerikas innerer Aufruhr in der Struktur des Textes reflektiert wird: Die

Wiedergabe des Erlebten in Form eines Bewusstseinsstroms, die Tatsache, dass die gesamte hier zitierte Passage als eine einzige lange Parataxenakkumulation bezeichnet werden kann, sowie die darin enthaltene Häufung schnell aufeinander folgender Ereignisse, erzeugen eine Bewegtheit und Unruhe im Text, welche die innere Unruhe des Protagonisten illustriert, die, angesichts der nüchternen, emotionslosen Sprache, in der erzählt wird, sonst unterzugehen droht. Diese sprachliche Nüchternheit und Emotionslosigkeit kommt dadurch zustande, dass absolute Neutralität in der Wiedergabe des Erlebten zu herrschen scheint: Der Erzähler schmückt nur äußerst selten durch Adjektive aus, beschreibt weder Figuren, noch Umstände genauer und lässt somit den Leser mit der Auslegung der Geschehnisse alleine. Insgesamt scheinen die Informationen, die der Leser erhält, sehr stark reduziert. Dies darf als Strategie des Textes betrachtet werden, dem Leser den Bewusstseinszustand sowohl von erzählendem als auch von erzähltem Ich zu verbildlichen: Zum einen finden hier die Ahnungslosigkeit des Kindes und die ihm verweigerte Handlungsfähigkeit, Entscheidungskompetenz und Möglichkeit der Einflussnahme auf seine Situation ihren Ausdruck. Zum anderen verweist die fragmentarische Wiedergabe des Erlebten nicht nur auf die bruchstückhafte Erinnerung des Erzählers. Seine Unfähigkeit, das Erlebte richtig in Worte zu fassen, reflektiert darüber hinaus die Unfähigkeit seines erzählten Ichs, das Erlebte zu verstehen.

Betrachtet man das Motiv des Deplatziertseins in Kombination mit dem der Unsichtbarkeit findet man hier die Quelle, in welcher das Schuldgefühl begründet liegt, das den Protagonisten so gut wie die gesamte Erzählung hindurch verfolgt: Es ist sein hieraus entstandenes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, seine Sehnsucht danach, als etwas Besonderes erkannt zu werden, „gesehen“ zu werden, die ihn seinem Pflegeonkel Browning vertrauen lassen.⁹⁶ Nach Amerikas traumatischen Erlebnissen in New York, scheint dieser die erste Person zu sein, die die Bedürfnisse des Kindes erkennt und sie zu erfüllen sucht: Der Mann gibt ihm körperliche Nähe („Browning quetscht sich zu mir ins Bett und schlingt seinen Arm um meine Schultern, während wir üben“, ebd.: 74), nimmt sich Zeit, um mit ihm Lesen zu lernen, lässt ihn spüren, dass er gebraucht wird („Er sagt, Gott sei Dank bin ich nach Hause gekommen, denn er brauchte dringend Gesellschaft“, ebd.) und baut sein Selbstvertrauen auf („Browning sagt, ich soll nicht auf die anderen hören, denn in Wirk-

⁹⁶ Wie in *DTADIS* (vgl. Kapitel 4.3), ist es der die Sehnsucht des Protagonisten nach der Zuneigung einer falschen Vaterfigur, die zu den für ihn verhängnisvollen Konsequenzen führt

lichkeit bin ich ganz schön schlau und ich kann auch gut zuhören“, ebd.). Zudem findet Amerika in Browning erstmals eine Vaterfigur, die „sich um alles kümmert“ (ebd.: 82) und übersieht dabei, dass die Avancen des Mannes nichts mit väterlicher Zuneigung zu tun haben.

Während dieser Umstand dem erzählten Ich verborgen bleibt und sich auch dem erzählenden Ich nur schrittweise erschließt, kann der Leser Browning schnell als wenig vertrauenswürdige Figur identifizieren. Obwohl der Erzähler auf direkte Beschreibungen des Mannes verzichtet und Browning zunächst ausschließlich in der scheinbar wertfrei gehaltenen Wiedergabe der Ereignisse indirekt charakterisiert, werden dem Leser klare Signale gesendet, die Browning als moralisch schlechte Figur bzw. als für das Kind gefährliche Figur ausweisen. Nach seiner Rückkehr zu Mrs. Harper, trifft Amerika auf einen Browning, der nun „fett“ ist und „nicht mehr Ingwerbier, sondern normales Bier und Jim Beam [trinkt]. Er stinkt immer aus dem Mund, und wenn wir mit dem Plastik-Baseball spielen, schlägt er nicht mehr so gut wie früher.“ (ebd.: 69) Der Erzähler greift hier, wie gesagt, zwar nicht wertend ein und überlässt es dem Leser, aus seinen Beobachtungen Schlüsse zu ziehen, doch mit der Wahl der Informationen, die er vergibt, schließt er die Möglichkeit einer positiven Auslegung der Browning-Figur so gut wie aus. Jegliche positiven Aspekte der Figur, wie etwa die Aufmerksamkeit, die er dem Jungen schenkt, und seine Bemühungen, ihm das Lesen beizubringen, werden direkt wieder annulliert, so etwa dadurch, dass er ihn „auf den Kopf [haut]“ (ebd.: 70), dass er dem Jungen ein Feuerzeug gibt, „auf dem eine nackte Frau drauf ist“ (ebd.: 76), den Umstand, dass er ihm Lesen anhand von Schimpfwörtern und später pornographischen Zeitschriften beibringt (vgl. ebd.: 73, 85, 93ff.), oder dass er dem Kind regelmäßig Alkohol gibt (vgl. ebd.: 85, 93, 95). Auch in diesem Text wird ganz eindeutig mit dem Konzept von „richtiger Kindheit“ und dem „richtigen Kind“ gearbeitet, das v.a. im intendierten Leser vermutet wird. Hier wird der Bruch mit diesem Konzept zunächst allerdings nicht durch die kindlichen Figuren selbst bewerkstelligt, sondern durch eine erwachsene Figur, die hier die „richtige Kindheit“ stört, indem sie Dinge in die Kindheit bringt, die dort nicht hingehören (wie etwa Alkohol und Pornographie).

Die Störung des intendierten Lesers wird durch einen weiteren Bruch fortgeführt. So wird die Unfähigkeit des Kindes, die grenzüberschreitenden Handlungen des Mannes als „falsch“ zu identifizieren, darauf zurückgeführt, dass es bei Brownings sexuellen Übergriffen eine gewisse Genusserfahrung hat. So findet der mittlerweile 9-Jährige „es cool, weil

es sich wirklich gut anfühlt. Er redet ganz leise mit mir, und seine Stimme wird tief, und er tätschelt mich ganz vorsichtig, so wie ein Vater mit seinem Kind umgehen würde, und es fühlt sich gut an.“ (ebd.: 105) Der Junge genießt die Zuneigung und die körperliche Nähe seines Ersatzvaters, doch insbesondere die Tatsache, dass ihm Brownings ungeteilte Aufmerksamkeit gehört. Dadurch, dass er immer wieder auf den Protagonisten eingeht und ihm das Gefühl gibt, ganz speziell zu sein, fühlt sich dieser endlich als Subjekt anerkannt, fühlt sich „gesehen“. Dies erklärt auch, weswegen er erst beginnt, die Vorgänge als „schmutzig“ (ebd.) zu empfinden, als Browning beginnt, während ihrer „Lernabende“ nur noch körperlich anwesend zu sein:

„In letzter Zeit ist er still, und er ist ganz weit weg, während es passiert, und obwohl er mir ins Gesicht guckt, sieht er mich nicht. Dann fühlt es sich in meinem Körper immer noch gut an, aber überall sonst fühlt es sich schlecht an, vor allem, wenn es vorbei ist, wenn er anfängt zu schnarchen und nicht in sein Bett geht, und er ist ganz schwer, und mir schlafen der Arm oder das Bein ein, und er sagt nicht einmal Gute Nacht.“ (ebd.)

Auch in dieser Passage wird das Bild vom Kind als Wesen, das des sexuellen Genusses fähig ist, beibehalten. Das, was die Übergriffe zu einer negativen Erfahrung für den Jungen macht, ist die Tatsache, dass er plötzlich nur noch als Körper wahrgenommen wird und nicht als vollständige Person. In dem Augenblick, da er nicht mehr „gesehen“ wird, da seine Individualität negiert wird, verliert der Protagonist seinen Status als Subjekt und rutscht zurück in seinen Ausgangszustand als Objekt. Er gelangt zu der Einsicht, dass er auch für Browning nichts weiter ist als ein Gebrauchsgegenstand, den man benutzt, wenn man in braucht, und wieder beiseitelegt, wenn man mit ihm fertig ist. Seine Schuldgefühle für den späteren Mord an Browning stammen aus der Erkenntnis, dass er selbst dafür die Verantwortung trägt, dass er auf Grund seines Beachtungsbedürfnisses und seiner Ichbezogenheit Brownings Annäherungen zugelassen hat, „weil es [ihm] gefallen hat, bevor es wehtat“ (ebd.: 177). Dass der 15-jährige Amerika, d.h. das erzählende Ich, ein abwehrendes Verhalten an den Tag legt, wann immer sein aktueller Therapeut Dr. B. ihn „sieht“⁹⁷, dürfte diese

⁹⁷ Bsp.: „Sie sollen mich nicht mehr anstarren, hab ich gesagt“, „gucken sie woandershin“, (ebd.: 54). „Er guckt mich an, er sieht mich und ich kann nicht weg“, (ebd.: 77). „Dein ganzes Leben lang wünschst du dir nichts sehnlicher, als dass dich jemand findet. Aber wenn’s passiert, dann wünschst du, er würde dich einfach in Frieden lassen“, (ebd.: 221).

These weiter stützen. Wann immer ihn jemand „sieht“ wird er an sein Fehlverhalten erinnert, das seiner Auslegung nach Brownings sexuelle Übergriffe herbeigeführt hat.

Der sexuell missbrauchte Körper als abjekter Körper

Wie bereits zu Beginn des Kapitels unter Rückgriff auf Lydia Kokkolas Arbeit dargelegt, kann der adoleszente Körper als eine Verkörperung von Bakhtins groteskem Körper betrachtet werden. Eine besonders wirkmächtige Version stellt dabei der beschädigte, in vorliegendem Fall der sexuell missbrauchte adoleszente Körper dar. Während freiwillige/selbstgewählte sexuelle Aktivität in Werken für junge Leser (wie etwa in *EWA*) oftmals das Ende der Kindheit und den Eintritt ins Erwachsenenalter und den damit einhergehenden symbolischen Machtzugewinn kennzeichnet, damit also eine positive, vorwärtsgerichtete Entwicklung einleitet, schreibt ungewollter sexueller Kontakt, v.a. zwischen Kind und Erwachsenen, laut Kokkola das Abjekte in den Körper des Opfers ein, macht damit aus diesem etwas, „that cannot be expressed through language“ (Kokkola: 96). Seine Unmöglichkeit, seine Unbegreifbarkeit macht ihn „quintessentially abject“ (ebd.: 93) und katapultiert ihn aus der symbolischen Ordnung. Der kindliche Körper wird vorzeitig seines Status als Kind beraubt, während ihm gleichzeitig der des Erwachsenen vorenthalten wird. Nicht Kind, und noch lange nicht Mann entspricht dieser Körper weder dem Bild des einen, noch des anderen, sondern bildet etwas nicht definierbares, das sich, so Kokkola, ob seiner Undefinierbarkeit näher am Monströsen denn am Menschlichen bewegt (vgl. ebd.). Durch seine Instabilität und Ungreifbarkeit, durch seine Platzierung jenseits des sprachlich benennbaren sprengt der sexuell missbrauchte, heranwachsende Körper alle Grenzen und kann so im fiktionalen Werk die Ordnung der Dinge stören und in Frage stellen, vor allem dadurch, dass er den Leser „stört“.

Wie in Kapitel 4.2.1 der vorliegenden Arbeit als Teil der Besprechung von Gardners *ISDW* dargelegt, stellt das Abjekte ein „Nicht-Ich“ dar, einen (ehemaligen) Teil des Selbst, den es auszustoßen gilt. Als solch ein „Nicht-Ich“ scheint der Protagonist in *IBA* seinen gesamten Körper zu empfinden. Ein diese These unterstützender Fakt, der den gesamten Text hindurch unausgesprochen bleibt, diesem aber von Anfang bis Ende implizit eingeschrieben ist, ist der Umstand, dass Amerika seinen Körper als Feind sieht, der konstant gegen ihn arbeitet. Wie bereits dargelegt, wird vor allem seine undefinierbare ethni-

sche Identität als Barriere für eine Subjektivitätsentwicklung konstruiert, da sie nicht nur für seine „Mangelhaftigkeit“ verantwortlich ist, sondern teilweise auch für sein Dasein als „unsichtbare“ Entität. Ein weiterer Punkt, an dem die Widerwilligkeit des Körpers problematisiert wird, findet sich in dessen Reaktionen auf Brownings sexuelle Übergriffe. Hier wird das Zusammenspiel zwischen Körper und Geist verbildlicht bzw. die Unfähigkeit des Geistes, den Körper zu kontrollieren. So äußert sich der Erzähler bspw. einige Zeit nachdem Browning begonnen hat, gemeinsam mit ihm pornographische Magazine zu lesen, folgendermaßen: „Ich versuche, nicht daran zu denken, aber ich kann nichts machen, und manchmal fasse ich mich so an, wie es in den Geschichten beschrieben wird, und es fühlt sich fast so gut an, wie es in den Geschichten beschrieben wird, außer, dass es sich auch ein bisschen schmutzig anfühlt“ (Frank: 95f.). Der 9-Jährige hat Probleme damit, seine Gedanken und auch seine Handlungen zu steuern. Körper und Geist bilden dabei keine Einheit; vielmehr scheint der Körper gegen den Geist zu arbeiten. Diese Spaltung wurde durch den sexuellen Missbrauch herbeigeführt: Wie bereits bemerkt, ist der sexuell erfahrene Körper ein anderer als der sexuell unerfahrene. In Amerikas Fall wirkt sich dies dahingehend aus, dass die kindliche Seele in einem Körper gefangen ist, den sie nicht versteht, in den sie nicht hineinpasst, und den sie daher als antagonistisch empfindet.

Auch Jahre nach dem Tode Brownings hat Amerika, nun im Teenageralter, mit verwirrenden Träumen und den daraus resultierenden, ihm höchst unerwünschten Verhaltensweisen seines Körpers zu kämpfen. „Ich hasse es, wenn abends das Licht ausgemacht wird, weil mein Schwanz ein Eigenleben hat und mein Kopf auch. Mein Schwanz wird steif, und mein Kopf denkt an Titten und Schwänze und ich möchte ihn nicht anfassen, aber dann tue ich's doch, dann bin ich geiler als geil, und ich hasse mich und wünschte, ich wäre tot.“ (ebd.: 170) Interessant an diesem Textauszug ist neben der dargestellten Unmöglichkeit, seine Triebe zu kontrollieren, auch dass offenbar die psychische Entwicklung des Protagonisten reflektiert wird. Dies wird besonders in der Gegenüberstellung mit den Beschreibungen sexueller Ereignisse in den „Damals“-Segmenten deutlich. Für das, was während der Übergriffe durch Browning geschieht, benennt er in diesen kein einziges Mal Körperteile oder Handlungen, obwohl die Worte dafür ihm dank der Lektüreangebote seines Ersatzvaters auch in jungem Alter durchaus bekannt gewesen sein müssten. Stattdessen spricht er von „Anfassen“ (ebd.: 104), bündelt all die Dinge, die Browning ihm antut, als „es“ (ebd.: 105) und von dem Moment der ersten Vergewaltigung berichtet er wie folgt:

„Aber diesmal geschieht etwas anderes. Irgendetwas zerrt wie ein Seil an mir und zerrt mich ganz doll, so dass ich halb oben halb unten bin, und es tut weh. Es tut furchtbar weh. Es tut mehr weh, als wenn Brooklyn und Lyle und alle auf einmal auf mich einschlagen. Es tut so weh, wie wenn Liza sagt, sie hasst mich [...].
Hinterher schläft Browning nicht ein.
,Wir müssen Essen machen‘, sagt er und zieht seine Hosen hoch.
[...] Er deutet auf den Stuhl gegenüber, ich soll mich setzen. Also tue ich es. Es tut weh.“ (ebd.: 114f.)

Das erzählte Ich kann das, was ihm passiert, nicht in Worte fassen. Das Kind kennt zwar die Worte für all das, was in dieser Passage geschieht, kann oder will es jedoch nicht explizit formulieren. Der adoleszente Amerika hingegen, der nicht weniger traumatisiert ist als seine jüngere Version, scheut sich nicht davor, die Dinge klar zu benennen, und wählt dabei nicht etwa die „klinische“ Version der Wörter (z.B. Brüste und Glieder), sondern die vulgäre. Durch die sich stark unterscheidende Sprache, die in den beiden hier aufgeführten Textauszügen verwendet wird, wird klar zwischen der kindlichen und der adoleszenten Erfahrung von Sexualität differenziert. Während der kindliche Geist noch nicht in der Lage ist, die Vorgänge des „nicht-mehr-kindlichen“ Körpers zu verstehen, kann dies der Adoleszente, da ebenfalls „nicht-mehr-kindliche“ Geist des Teenagers Amerika durchaus. Damit wird eine klare Unterscheidung zwischen Kindheit und Adoleszenz getroffen und zusätzlich betont, wie sehr Brownings Eingriffe gegen die richtige Entwicklung des Kindes gehen.

Auch die Reaktion seines Körpers auf die bereits erwähnten ambivalenten, stark sexuell geprägten Träume verstärken den Wunsch des Protagonisten seinen Körper abzustoßen. Wie sehr dieser Wunsch tatsächlich auch mit gesellschaftlichen Kategorisierungen zusammenhängt, wird im Gespräch mit seinem Therapeuten Dr. B. deutlich, in dem er sich darüber besorgt zeigt, dass er eine „Schwuchtel“ sein könnte, was er als „[g]lanz schön krank“ und „nicht natürlich“ (alle ebd.: 188) bezeichnet. Wäre dies der Fall, hätte ihn sein Körper erneut hintergangen: So würde er nicht nur auf Grund seiner defizitären Beschaffenheit in Form ethnischer Ambiguität und seiner sexuellen Orientierung in eine doppelt marginalisierte Position gedrängt werden. Wäre er gar bisexuell, würde dies ihn in eine weitere Zwischenposition drängen, in der er weder der einen Gruppe, d.h. der heterosexuellen Mehrheit, noch der anderen Gruppe, d.h. der Gruppe der untergeordneten homose-

xuellen Männlichkeiten, angehören würde. Wie sehr ihm dies zu schaffen macht, wird in der Passage deutlich, in der sein Selbstmordversuch beschrieben wird:

„Überall in meinem Hirn und an meinem Schwanz und einfach überall sind Männerhände und ein Männermund und ein Männerkörper, und ich möchte mich nicht anfassen, weil ich ein gottverdammter Mörder bin, [...] und ich will das einfach nicht mehr, wenn du tötest, dann sollst du sterben, denn dann bist du schlechter als schlecht, und du bist sowieso schlecht, weil es dir gefallen hat, bevor es wehtat, und du nimmst die Schnürsenkel, die du seit Ewigkeiten gesammelt hast, und du denkst, die halten nicht, aber dann denkst du, vielleicht halten die doch“ (ebd.: 177).

In diesem Auszug wird durch die Aussage „wenn du tötest, dann sollst du sterben“ der Eindruck erweckt, der primäre Auslöser für seinen Selbstmordversuch seien die Schuldgefühle gewesen, die er seit dem Mord an Browning mit sich herumträgt. Tatsächlich scheint dies jedoch nur von dem eigentlichen Grund hinter seinem Todeswunsch abzulenken: seinen feindseligen Körper zu verlassen. Vor allem der Umstand, dass der Suizidversuch im Anschluss an einen Traum unternommen wird, in dem ihn „Männerhände“, „ein Männermund“ und „Männerkörper“ dazu veranlassen, sich anzufassen, unterstreicht die Verbindung. Sein ganzes Leben hindurch hat der Protagonist auf Grund dieses Körpers gelitten: Durch seine „Fehlerhaftigkeit“ wurde er, daran gehindert, eine „richtige“ Identität auszubilden, durch das Senden falscher Signale hat er ihn glauben lassen, dass Brownings Übergriffe in Ordnung seien, und durch seine Reaktion auf homoerotische Bilder entfernt er den Protagonisten nun auch noch von der letzten Bastion der Normalität, die ihm geblieben war, nämlich seiner Heterosexualität. Wäre er nicht in diesen Körper hineingebo- ren, wären ihm viele Traumata erspart geblieben, angefangen von der Ablehnung seiner weißen Pflegefamilie bis hin zum sexuellen Missbrauch durch Browning. Amerikas Wunsch, seinen Körper abzustoßen wird weiterhin durch einen Blick auf seinen imaginären Zufluchtsort untermauert: Wann immer er sich unsicher fühlt oder ängstlich ist, spaltet er sich von seinem Körper ab und flüchtet in seinen Gedanken auf den Mount Everest, über den er als Kind einen Film im IMAX gesehen hatte. Sein Erlebnis des Films und des Berges beschreibt er wie folgt: „[I]ch finde es schön, klein und groß und nah und fern zu sein, alles zur selben Zeit. Ich finde es schön, wie der Film einen zu einem kleinen Käfer und dann gleich darauf zum lieben Gott macht.“ (ebd.: 88) Auf dem Mount Everest wird er

zu einer körperlosen Entität und lässt all die Einschränkungen und Begrenzungen hinter sich, die ihm durch den irdischen Körper, an den er gefesselt ist, auferlegt sind.

Amerikas Körper als gescheiterter männlicher Körper?

In E.R. Franks Roman ergibt sich dadurch eine besondere Problematik, dass es sich beim Opfer des sexuellen Missbrauchs um ein männliches Kind handelt. In ihrer Studie *Das Schweigen durchbrechen* aus dem Jahre 2004 untersuchte Marlene Kruck eine Reihe von kinder- und jugendliterarischen Publikationen, die sich inhaltlich mit dem sexuellen Missbrauch Minderjähriger beschäftigten, und kam zu der Feststellung, dass in den 52 untersuchten Werken, lediglich zwei der missbrauchten Protagonisten männlichen Geschlechts waren. Auch bei den Nebenfiguren, die als Opfer innerhalb der verschiedenen Romane identifiziert wurden, handelte es sich zu einem Großteil um Mädchen (von den zwölf betroffenen Nebenfiguren waren lediglich zwei Jungen). Neben der Tatsache, dass laut offiziellen Zahlen Mädchen weitaus gefährdeter sind als Jungen, wird ein weiterer Grund für die Vermeidung der sexuellen Viktimisierung männlicher Romanfiguren die Besessenheit der westlichen Welt mit dem hegemonialen Männlichkeitsideal sein, die eine Viktimisierung des männlichen Körpers geradezu verbietet. Diesem Ideal entsprechend werden Jungen und Mädchen in dem festen Glauben großgezogen, Mann zu sein bedeute – wie in dieser Arbeit mehrfach dargelegt – u.a. selbstbewusst, durchsetzungsfähig, unerschrocken und standfest zu sein, in anderen Worten, überhaupt nicht in der Lage, zum Opfer sexueller Gewalt zu werden. „Wahre Männlichkeit“, so schreibt Connell, „scheint sich fast immer vom männlichen Körper abzuleiten – einem männlichen Körper innewohnend oder etwas über einen männlichen Körper ausdrückend. Der Körper forciert und lenkt Handlungen [...] oder setzt dem Handeln auch Grenzen.“ (Connell 1999: 65). Der Mann und sein Körper stellen also eine aktiv handelnde Wirkkraft dar, die keinerlei Fremdbestimmung zulässt bzw. diese abwehrt. Aus diesem Grund, d.h. dadurch, dass unsere Wahrnehmungsmuster einen solchen Blick auf das männliche Geschlecht geradezu verbieten, neigen wir in unserer Gesellschaft dazu, die große Anzahl derjenigen zu übersehen, die diesem Ideal nicht standhalten können, die zu Opfern werden.

Hierin liegt auch die Unmöglichkeit begründet, sich als männliches Opfer sexueller Gewalt als solches zu bekennen: Der missbrauchte Mann entstammt demselben sozialen

Kontext wie diejenigen, die über ihn richten, wendet dieselben Wahrnehmungsschemata an, ist somit ebenfalls mit der traditionellen Rollenverteilung von Frau als Opfer und Mann als Täter bekannt, und sich daher des hohen Risikos bewusst, auf Unglauben zu stoßen. Dieser Umstand gepaart mit der Angst, als unmännlich, als weiblich betrachtet zu werden, als jemand, der darin versagt hat, sich seinem Geschlecht entsprechend zu verhalten, führt dazu, dass männliche Opfer eher dazu geneigt sind, über ihre Erlebnisse zu schweigen. Neben Brownings emotionaler Erpressung (vgl. Frank: u.a. 87, 115f.) bildet die Angst, in seiner Männlichkeit versagt zu haben, in *IBA* einen weiteren Hauptgrund für das Schweigen des Kindes über das „Geheimnis nur für Männer“ (ebd.: 96). Tatsächlich begründet sein Bedürfnis, ein „richtiger Mann“ zu sein, sein anfängliches Einvernehmen den Überschreitungen seines Ersatzvaters gegenüber. Immer wieder wird das Bild des erwachsenen, des „echten Mannes“ als erstrebenswertes Ideal aufgerufen, dessen nicht wünschenswerter Gegensatz das „Kindsein“ ist. So bringt Browning den Protagonisten bspw. dadurch dazu, gemeinsam mit ihm pornographische Zeitschriften zu lesen, indem er das Lektüreangebot der Schule als „Kinderkram“ (ebd.: 85) abtut – Amerika, der ja nun langsam ein Mann werde (vgl. ebd.: 94), solle sich mehr mit „Männersachen“ (ebd.: 85) beschäftigen und dazu bedürfe es „Lesestoff für Männer“ (ebd.: 93). Auch die Tatsache, dass er dem Kind immer mehr Alkohol zu trinken gibt, begründet er damit, dass „Männer [...] manchmal einen Drink [mögen]“ (ebd.). Dadurch, dass ihm von dem einzigen männlichen Vorbild, das er hat, eine Identität als „Mann“ aufgezwungen wird, und er diese Identität durch seine Teilnahme an Brownings „männlichen“ Aktivitäten quasi „bekräftigt“, wird er nicht nur seiner Kindheit beraubt, sondern mit dieser auch des Rechts darauf, Opfer zu sein.⁹⁸

Die auf den vergangenen Seiten diskutierten Fragmente des traumatisierten Körpers unterstreichen das Versagen des Protagonisten in der Durchführung von Männlichkeit auf mehreren Ebenen: Durch einen näheren Blick auf den deplatzierten Körper wird aufgedeckt, wie sehr der Protagonist objektiviert wird. Er wird als Gebrauchsgut gehandhabt, dem weder Subjektivität noch Selbstbestimmung zuerkannt wird. Es gelingt ihm nicht, sich einen festen Platz zu sichern, nicht in einer Familie, nicht in der Gesellschaft und nicht einmal innerhalb einer ethnischen Gruppe. Er versagt im Versuch, Raum für sich zu bean-

⁹⁸ Wie der Umgang der Erwachsenen in *FA* und *NCNH* (vgl. Kapitel 4.3), verweist auch Brownings Umgang mit Amerika implizit darauf, wie notwendig es ist, in der Offenheit gegenüber Kindern Grenzen zu ziehen. Sie sind eben *nicht* Erwachsene und können daher auch nicht dieselben Informationen verarbeiten wie Erwachsene. Das Kind muss als Kind erkannt und behandelt werden.

sprechen oder „eine physische Präsenz in der Welt“ zu sein, wie es ein Mann laut Connell können sollte (vgl. Connell 1999: 77). Dadurch, dass ihm jegliche Zugehörigkeit zu einer Gruppe versagt wird, mangelt es ihm an einem Referenzrahmen, anhand dessen er seine Identität ausbilden und festigen könnte – sei es nun durch die Identifizierung mit einer Gruppe und der Übernahme ihrer Prinzipien oder durch deren Ablehnung. Seine innere und äußere Instabilität steht im Gegensatz zum Bild des idealisierten, geschlossenen männlichen Körpers und bewegt sich damit noch näher am grotesken, für gewöhnlich mit dem Weiblichen assoziierten Körper, als der intakte heranwachsende Körper. In der Beschreibung des grotesken Körpers als „mobile, split, multiple self“ (Stallybrass und White: 22), findet man unverkennbar den traumatisierten Körper des Protagonisten wieder.

Auch die Verlagerung des Augenmerks auf die Passagen, die das Problem der Unsichtbarkeit thematisieren, veranlassen dazu, Amerika als in der Erfüllung des Männlichkeitsanspruchs gescheitert zu betrachten. Auf der einen Seite steht hier erneut sein Unvermögen, eine immanente Sichtbarkeit zu etablieren: Jemand ohne Ich-Bewusstsein und ohne definierbare Persönlichkeit wird leicht übersehen. Auf der anderen Seite steht die daraus resultierende narzisstische Störung des Protagonisten. Als zentraler Begriff der Psychoanalyse beschreibt Narzissmus laut Freud einen Zeitraum der absoluten Ich-Bezogenheit, der mit Vorübergehen der Kleinkindphase überwunden wird. Im Falle von Amerika scheint dies auf Grund der Störungen in seiner frühen Kindheit (die Zeit ohne erwachsene Fürsorge in New York) nicht geschehen zu sein. Stattdessen hat der infantile Narzissmus durch die Vernachlässigung des Kindes eine negative Entwicklung erfahren. Dies äußert sich im Falle Amerikas zum einen durch ein extrem negatives Eigenbild und zum anderen durch ein erhöhtes Aufmerksamkeitsbedürfnis. Dass dieses Aufmerksamkeitsbedürfnis den Jungen in der Männlichkeitshierarchie symbolisch noch weiter runterdrückt, liegt daran, dass das Objekt des (männlichen) Blickes traditionell die Frau ist. Sie ist diejenige, die objektiviert, die sexualisiert wird, der Mann ist das sie betrachtende Subjekt. Amerika verhält sich demnach entgegen der Rollenerwartungen.

Durch die Reaktionen seines Körpers auf homoerotische Bilder wird seine Heterosexualität in Frage gestellt, wodurch er von seiner Position in der Gruppe ethnisch marginalisierter Männer entfernt und endgültig in der Kategorie der untergeordneten Männlichkeit platziert würde. Wie bereits erwähnt, impliziert der Text, dass Amerikas sexuell ambivalente Träume im sexuellen Missbrauch gründen, den er in jungem Alter erfahren

musste. Explizit bestätigt wird diese Vermutung durch die „erwachsene Stimme“ des Textes, Amerikas Therapeuten Dr. B.. Dieser entschärft die Situation, indem er einerseits erklärt, dass Leute beim Onanieren „an alles Mögliche denken“ und das „nicht unbedingt ihre sexuelle Identität [definiere]“ (Frank: 189). Weiterhin erklärt er: „Wenn Kinder in sehr jungem Alter erste sexuelle Erfahrungen haben, dann hat das einen Einfluss auf das, was sie anmacht. Und das bringt sie durcheinander.“ (ebd.) Problematisch hieran ist, dass Homo- bzw. Bisexualität damit implizit als etwas Falsches dargestellt wird. Zwar hinterfragt Dr. B. im Dialog mit Amerika dessen Betrachtungsweise, der gemäß Schwulsein „unnatürlich“ und „krank“ sei (vgl. weiter oben), durch den weiteren Textverlauf, wird diese Auffassung jedoch nicht widerlegt. Stattdessen stellt er Erklärungen dafür bereit, weswegen der Protagonist solche Empfindungen haben könnte, die nichts mit angeborenen Neigungen zu tun haben, sondern mit einem enorm negativen Erlebnis, nämlich dem sexuellen Missbrauch durch einen anderen Mann.

4.4.2 Abschließende Bemerkungen:

Wie zu Beginn des Kapitels in Anlehnung an Lydia Kokkola argumentiert worden ist, kann der heranwachsende Körper in fiktionalen Werken eingesetzt werden, um extratextuelle Normativität zu hinterfragen, und damit gesellschaftliche Missstände aufzudecken. Dies geschieht am wirkungsvollsten durch den Einsatz des abjekten, d.h. des sexuell missbrauchten kindlichen bzw. heranwachsenden Körpers, denn „the abject challenges our fundamental understanding of how the world is structured.“ (Kokkola: 102) Kokkola sieht den missbrauchten Körper der Protagonistin, die sie bespricht, nun insofern als Reflektion der Gesamtgesellschaft, als dass mehrere Quellen sozialer Ungleichheit in ihrem Körper zusammenfließen – genauso wie in Amerikas: Laut Kokkola dient die Bündelung dieser Charakteristika dazu, aufzudecken wie „different aspects of social injustice – racism, sexism and prejudices against the poor, infirm, obese and illiterate – create an interlocking system which prevents large sections of the community from thriving.“ (ebd.: 94) Hier wird im Prinzip das angesprochen, wovon Bourdieu spricht, wenn er schreibt, dass „die geltenden Taxonomien [...] die Tendenz [haben], die vornehmlichen Eigenschaften des Herrschenden den vornehmlichen Eigenschaften der Beherrschten nach einer Rangordnung [...] entgegensetzen.“ (Bourdieu 2005: 114) Sammeln sich mehrere der „vornehmlichen Eigen-

schaften der Beherrschten“ in einem Körper, wird diesem ein Ausbruch aus dem Kreislauf sozialer Ungerechtigkeit permanent versagt. In Amerikas Fall handelt es sich bei diesen Eigenschaften um sein Kindsein bzw. „Nicht-Erwachsenensein“, seine uneindeutige ethnische Identität, die ihn trotz (bzw. gerade) ihrer Uneindeutigkeit als Minderheit und minderwertig kennzeichnet, und letztlich seine Markierung als sozial schwach gestelltes Gesellschaftsmitglied. Dass die auf diesen Kriterien basierende soziale Ungerechtigkeit in den Körper eines Heranwachsenden eingeschrieben wird, verweist, so Kokkola, darauf, dass der Text jegliche Hoffnung für Veränderung in der gesamtgesellschaftlichen Ordnung stark anzweifelt (vgl. Kokkola: 94).

Im vorliegenden Kapitel hat der abjekte Körper jedoch auch auf diverse andere Problematiken aufmerksam gemacht, so z.B. die der Fremd- und Selbstbestimmung. Als Teil dieser Problematik werden zeitgenössische Vorstellungen von Subjektivität aufgerufen. Wie Robyn McCallum schreibt, sind „[t]he ideological frames within which identities are formed [...] inextricably bound up with ideas about subjectivity – that *sense of a personal identity* an individual has of her/his self as distinct from other selves, *as occupying a position within society* and in relation to other selves, and as being *capable of deliberate thought and action*.“ (McCallum 1999: 3) Dass der Figur Amerika kein einziger dieser Aspekte, die unsere Vorstellung von Subjektivität ausmachen (individuell und anders als alle anderen zu sein, eine feste Position in der Gesellschaft einzunehmen und zu selbstbestimmtem Handeln und Denken fähig zu sein), zugestanden wird, zeigt wie selektiv wir mit dieser Vorstellung von Subjektivität umgehen, und dass nicht jedem Gesellschaftsmitglied dieselben Privilegien eingeräumt werden. Gleichzeitig verbildlicht er das Paradox des männlichen Kindes: Während er auf der einen Seite (v.a. durch seinen Pflegeonkel Browning) immer wieder daran erinnert wird, was es heißt, ein „richtiger Mann“ zu sein, wird er gleichzeitig durch seinen Status als Kind davon zurückgehalten, sich entsprechend dieser Vorgaben zu verhalten.⁹⁹

⁹⁹ Die Frage nach Fremd- und Selbstbestimmung wird auch durch die Suizidproblematik aufgegriffen: Wie der Ich-Erzähler berichtet, er höre in der psychiatrischen Anstalt Ridgeway, in der er sich zum Zeitpunkt der Narration befindet, jede Nacht einen Jungen aus vollen Lungen schreien. Sein trockener Kommentar dazu lautet: „Ich wette, er ist stinkwütend, dass sie ihn am Leben halten.“ (ebd.: 15). Dieser scheinbar nur so dahingesagte Satz wirft eine Reihe von gesellschaftlich durchaus relevanten Fragen auf: Wer hat das Recht, über das Leben anderer zu entscheiden? Darüber, dass diese „repariert“ werden sollen, selbst, wenn sie es vielleicht gar nicht möchten? Wer darf jemanden zwingen, am Leben zu bleiben? Sind solche Praktiken, trotz dass sie auf dem humanistischen Gedanken gründen, tatsächlich human?

In *IBA* folgt der Leser dem Protagonisten in seiner Reifung und Erkenntnisgewinnung durch eine typische „rite of passage narrative structure: separation, liminality, reintegration into society“ (Bradford et al.: 91), die im vorliegenden Text durch die verschiedenen Räume, durch welche das Kind bewegt wird¹⁰⁰, Akzentuierung erfährt. Wie Nikolajeva schreibt, wird die Entfernung einer kindlichen Figur aus ihrer gewohnten Umgebung häufig mit persönlichem Wachstum in Verbindung gebracht und kann gleichzeitig zu einer Veränderung der Position in der sozialen Ordnung beitragen. In Amerikas Fall findet diese Entwicklung Ausdruck in einer veränderten Wahrnehmungsweise der Dinge, die in seinem Aufenthalt in New York gründet. Ohne den Schutz eines Erwachsenen, der zum einen darauf Acht gibt, dass das Kind von all dem Schlechten der Welt, quasi von der Realität an sich, ferngehalten wird, und dieses zum anderen in seinem Handeln einschränkt, wird dem Kind ein Schleier von den Augen genommen. Der junge Protagonist in *IBA* scheint infolgedessen erstmals das Bestehen einer sozialen Ordnung wahrzunehmen, und dabei gleichzeitig die Feststellung zu machen, dass er als (Problem-)Kind in eben dieser Ordnung nichts gilt. Der Leser wird erkennen, dass Amerika nicht als Verkörperung einer einheitlichen bzw. vereinten Gesellschaft dient, in der jeder einen Platz hat, sondern, dass er für eine fragmentierte, instabile, von Widersprüchlichkeiten geprägte Gesellschaft steht, die in der Tat seine eigene, d.h. die des Lesers, sein könnte.

Der Grund für das relativ große Wirkungspotenzial, das man *IBA* (genauso wie *Sapphires Push*) zuschreiben kann, liegt im Vermögen des Textes, seine Leserschaft zu verstören. Als traumatisierter Körper, als fragmentiertes Ich repräsentiert das verwundete Kind, so Reynolds, nicht nur ein beschädigtes Selbst, sondern „it may equally stand for a

¹⁰⁰ Deutlich wird dies besonders in der Kontrastierung der Großstadt New York, wo er als Kind ohne erwachsene Betreuung umherirrt, mit der Kleinstadt Nyack, wo er bei seiner Pflegemutter Mrs. Harper lebte. Die Großstadt wird dabei als eine Art *locus terribilis* konstruiert: Ein anonymer, unübersichtlicher Raum, in dem die Menschen „alle so gleich“ (ebd.: 39) aussehen und als Masse wahrgenommen werden, statt als Individuen. Die Wohnung, in welcher er mit seinen zwei Halbbrüdern hausen muss, betont die Schrecklichkeit dieses Ortes: Der Junge schaut „unter die Spüle in der Küche, aber da drunter sind bloß Schaben“ und als er unter das Waschbecken im Bad schaut, „sind [da] bloß noch mehr Schaben.“ (beide ebd.: 38) Der Protagonist berichtet, wie er hier auf dem Boden schlafen muss (vgl. ebd.), geschlagen und bedroht wird. Zudem scheint dieser Raum von einem boshaften Kindherrscher bewohnt und regiert zu werden, Amerikas Halbbruder Brooklyn: „Brooklyn ist der böseste Siebenjährige, den man sich vorstellen kann. Brooklyn raucht normale weiße Zigaretten und guckt den Nackt-Sender und MTV und den Zeichentrickfilm-Sender. [...] Brooklyn weiß, wie man die Toilette repariert, dass die Spülung wieder geht, und er kennt alle Ausdrücke, die erfunden wurden, sogar welche auf Spanisch. [...] Brooklyn ist sehr, sehr böse und weiß alles.“ (ebd.: 40) Im Gegensatz dazu wird das Nyack, in dem er vor der Episode in New York lebte, schon fast als *locus amoenus* entworfen, in dem liebevolle Pflegeeltern (d.h. Mrs. Harper und ihr später verstorbene Lebensgefährtin Clark Poignant) ihn betreuen, und wo es im Gegensatz zur Großstadt sogar „Rasen“, d.h. eine Spur „Natur“ gibt (vgl. ebd.: 42).

damaged culture; this means that if the image of the self as a child can be kept intact and unviolated, the myth of innocent childhood that Rose maintains is central to the well-being of adults and the work of children's literature remains in place individually and socially.“ (Reynolds 2007: 90) Im vorliegenden Roman wird dieser Mythos einer unschuldigen Kindheit nicht aufrecht erhalten: Ganz im Gegenteil wird der Leser nicht nur dazu gezwungen, das Kind bzw. den Jugendlichen und damit die Gesellschaft aus einem Blickwinkel heraus zu betrachten, der gegen seine gewohnte Perspektive läuft bzw. dieser widerspricht, sondern auch die Augen über eine möglicherweise angeschlagene Gesellschaft zu öffnen. Das in der heutigen Gesellschaft gängige Bild vom jungen Menschen als besonders, als schützenswert, unschuldig und individualistisch wird hier von Anfang bis Ende angegriffen. Es wird das Bild eines tief traumatisierten Kindes gezeichnet, das von wirklich niemandem als besonders oder schützenswert betrachtet wird, das zeitweise als ichbezogener Narzisst präsentiert wird, das sexuelle Gedanken hat und bisweilen Gefallen an sexuellen Akten findet. Das Unbehagen, das durch diese dem Leser widerstrebenden Perspektive entsteht, intensiviert sowohl die Erfahrung des Textes während des Leseaktes, als auch dessen Nachwirkung. Der Effekt dürfte beim erwachsenen Leser stärker ausfallen als beim jungen, da letzterer nicht mit einem derart fest vorgefertigten Bild seiner Selbst sowie der Gesellschaft an den Text herantritt. Die ästhetische Erfahrung, die der junge Leser mit diesem Text macht, findet ihren Ausdruck weniger in Unbehagen, als vielmehr im Mitleiden mit dem Protagonisten.

Um abschließend die in dieser Arbeit errungenen Einsichten so klar und nachvollziehbar zu machen wie möglich, sollen im Folgenden in Form einer thematischen Übersicht die Fragestellungen, die sich aus den in den Kapiteln 2 und 3 erarbeiteten theoretischen Ausgangspunkte ergeben haben, mit den in Kapitel 4 erarbeiteten Erkenntnissen verknüpft werden.

Verarbeitung der Männlichkeitsproblematik

Tatsächlich behandelt ein jeder der hier untersuchten kinder- und jugendliterarischen Romane, wenn auch auf recht unterschiedliche Weise und infolgedessen mit recht unterschiedlicher Akzentsetzung, die in Kapitel 2.4 diskutierte Männlichkeitsproblematik. In Kombination berühren die Texte sämtliche der in selbigem Kapitel präsentierten Schlüsselerkenntnisse, die im Rahmen der kritischen Männerforschung in den letzten 20 Jahren gemacht worden sind. Die erste in diesem Kapitel angeführte Schlüsselerkenntnis war, dass es nicht *den* einen Mann gibt, sondern eine Fülle verschiedener Männlichkeiten. In den meisten hier besprochenen Texten wird diese Fülle auf zwei Ausformungen reduziert: die klassisch hegemoniale Männlichkeit (nach dem HMS) und eine sanfte, neue Männlichkeit (nach dem SNMS, vgl. hierzu Stephens und Romøren 2002). Mit diesen beiden Männlichkeitsformen gehen die einzelnen Texte dabei unterschiedlich um. In *FA* wird beispielsweise der nach dem SNMS konzipierte Protagonist mit dem sexistischen, Frauen objektivierenden Sven kontrastiert. Wie sich herausstellt entspricht jedoch weder Tobias tatsächlich dem SNMS, noch Sven dem HMS: Vielmehr versuchen beide Figuren möglichst, dem Modell zu entsprechen, das sie jeweils für sich ausgesucht haben, und stellen dabei zur Schau, wie restriktiv ein jedes dieser Muster ist: Das eine verlangt (der Darstellung in *FA* nach) dem Mann einen übertriebenen Fokus auf Sexualität und einen überzogen respektlosen Umgang mit dem weiblichen Geschlecht ab, und das andere eine ebenso überzogene Rücksichtnahme und Empfindsamkeit.¹⁰¹

¹⁰¹ Einen interessanten Kommentar zum Problem des „neuen“, sensiblen Mannes liefert Nina Pauer 2012 in einem Artikel für *Die Zeit*. Dort diskutiert sie die „jungmännlich[e] Identitätskrise“, mit der sich heutzutage viele (gerade junge) Männer konfrontiert sehen. So kommentiert sie diese Krise wie folgt: „Schuld [...] ist, wie immer, die Gesellschaft. Sie war es schließlich, die verlangte, dass sich der Mann (natürlich der junge) ver-

In *DDM* werden ebenfalls zwei Männlichkeitsbilder einander gegenüber gestellt: Das männliche Idealbild des Bürgertums in Form von Finn und das Gegenteil dieses Idealbildes, verkörpert durch den Protagonisten der Erzählung, den Jungen Hilary. Dass sich in dieser Geschichte Finn, d.h. die Fleischwerdung eines männlichen Ideals, als Mädchen entpuppt, verweist nicht nur auf „richtige Männlichkeit“ als kulturelles Konstrukt, sondern auch auf die Absurdität, jemandes Männlichkeit anhand von Kriterien des Aussehens, Auftretens und Könnens zu bestimmen, die ein Mädchen besser zu erfüllen in der Lage zu sein scheint als ein biologischer Junge. In *DDM* wird auch ein Einblick in die Institutionalisierung von Männlichkeit gewährt (eine weitere Schlüsselerkenntnis der kritischen Männerforschung), indem die Geschichte um den Protagonisten und sein Objekt der Begierde in ein Jungeninternat gelegt wird, in das, wie in Kapitel 4.3.1 beschrieben, die Söhne des Bürgertums geschickt werden, damit ihre Sozialisierung vollendet werden kann, und sie diese Institution mit einem Habitus verlassen können, der ihrem Stand und ihrer (zukünftigen) Funktion in der Gesellschaft entspricht (vgl. auch Rolle der Familie in Kapitel 4.3.1).

In *EWA* scheint unter den jugendlichen Figuren keine solch große Diskrepanz zu herrschen. Die männlichen Mitglieder der um Alaska zentrierten Freundesgruppe (d.h. der Protagonist Miles, Chip und der bisher unerwähnt gebliebene Takumi) sind allesamt nach dem SNMS konzipiert und es findet sich in der Erzählung kein wirklicher Antagonist. Eine Unterscheidung wird im Roman dennoch getroffen, nur dass der Fokus dabei auf der ökonomischen Dimension liegt. Wie in Kapitel 4.1.3 bereits angemerkt, findet in diesem Roman die Spaltung moralisch guter und moralisch schlechter Figuren primär auf Grundlage der Unterschiede an ökonomischem Kapital statt: Die wohlhabenden Schüler des Internats werden ohne ersichtlichen Grund als die „Schlechten“ festgelegt, während die sozial schwachen Stipendienträger die „Guten“ sind. Dies liegt meines Erachtens nach daran, dass erstere angesichts ihrer hohen Menge an symbolischem Kapital automatisch als Unterdrücker (und damit „schlecht“), letztere automatisch als Unterdrückte, als Opfer (und damit „gut“) identifiziert werden. Die Unterscheidung und damit einhergehende Beurteilung, die auf

stärkt neue Attribute zulegen sollte. Einfühlsam, reflektiert, rücksichtsvoll und bedacht, gerne auch einmal: schwach sollte er sein.“ Weiter heißt es im Artikel: „Doch was als eine begrüßenswerte Mentalitätsreform des alten Männerbildes begann, hat inzwischen groteske Züge angenommen. Das eigene Leben reflektierend und ständig *bemüht*, sein Handeln und Fühlen sensibel wahrzunehmen, nach außen zu kehren und zu optimieren“. Es ist dieses *Bemühen*, das dem jungen Mann nicht nur Nachteile in der Liebe verschafft, sondern auch einen enormen Druck auf ihn ausübt, der sich letztlich in Frustrationen ausdrückt. Im Fall des Protagonisten von *FA* finden diese Frustrationen in der Dekonstruktion sämtlicher Frauenfiguren Ausdruck.

der Ebene der Vaterfiguren stattfindet, sieht etwas anders aus: Während Miles' mittelständischer Vater eine vorbildliche, alternative Männlichkeit darstellt (vgl. Kapitel 4.3.1), wird der Vater des Unterschichtlers Chip als Säufer, Betrüger und Schläger beschrieben, der sich nur wenig für das Wohlergehen seines Sohnes interessiert (vgl. Green: 160f.).

Was die drei in Kapitel 4.1 besprochenen Romanen gemeinsam haben, ist, dass männliche und weibliche Figur eine Art Rollentausch vornehmen. Die zurückhaltenden, sexuell unerfahrenen Jungen treten als Gegenteil der hier gezeigten Mädchenfiguren auf. Dieser Bruch mit den Konventionen (der Liebesgeschichte) verweist besonders in *DDM* auf die Konstruktion der Geschlechterrollen; sowohl in *FA*, als auch in *EWA* stellt er eher eine Kritik am gegenwärtig propagierten Frauenbild und der feministischen Praxis dar, auf welcher dieses aufbaut. Folgt man den Romanen, gelangt man zu der Einsicht, dass diese Praxis von jungen Mädchen abverlangt, sich in die Rolle zu zwängen, die ehemals ihren männlichen Altersgenossen vorbehalten war. Ausschließlich Miles in *EWA* scheint keine Schwierigkeiten zu haben, in ein vorgegebenes Muster zu passen. Der Grund hierfür ist in der alternativen Männlichkeit seines Vaters zu finden, der seinem Sohn eine Seinsweise vorlebt, die nicht nach gesellschaftlich vorgegebenen Kriterien aufgebaut ist und damit den Rahmen der einen, wie auch der anderen Kategorie sprengt.

In *ISDW* wird nicht nur darauf verwiesen, dass Männer bzw. Jungen kein homogenes Kollektiv bilden, sondern auch explizit auf die Existenz einer Männlichkeitshierarchie. Obwohl in diesem Roman deutlich mehr als zwei Männlichkeitsgruppen präsentiert werden (d.h. Wächter, Schläger, Mitläufer und Opfer), wird der Fokus auch hier primär auf zwei Männlichkeitsausformungen gerichtet, die jeweils nach dem HMS (die Schläger) und dem SNMS (die Opfer) konzipiert sind. Eine weitere Erkenntnis, die man diesem Text entnehmen kann, ist, welche große Rolle das soziale Milieu spielt, in welchem man sich dabei befindet, da sich je nach sozialem Milieu die Grenzen des Mach- und Vorstellbaren verschieben – eine Männlichkeitsform, die im Mittelstand akzeptiert ist, kann in der homo-sozialen Gemeinschaft der Arbeiterklasse als verweicht betrachtet und der Mann bzw. Junge schnell auf die unterste Stufe der Hierarchie katapultiert werden. Das Besondere an Gardners Verarbeitung der Männlichkeitsproblematik ist, dass er es nicht bei der stereotypen Darstellung von Unterdrücker und Unterdrücktem belässt, sondern mit Einführung der „Wächter“ Einblick hinter die Kulissen gewährt. Damit einher geht die Darstellung der organisierten Bestrafungsakte, die in der Erzählung als „Opium fürs Volk“ gehandelt wer-

den und verbildlichen, wie die Hierarchie durch solche Mittel aufrechterhalten wird. Am Beispiel von Elliot wird zudem das Dilemma des (modernen) Mannes verbildlicht, der innerhalb der homosozialen Gruppe anderen Anforderungen begegnet als in der Welt außerhalb dieser Gruppe.

DTADIS ist ein weiterer Text, in dem zwei Männlichkeitsformen einander gegenüber gestellt werden, und dabei gleichzeitig eine Aussage hinsichtlich der Bedeutung des sozialen Milieus getroffen wird. Als Inbild hegemonialer Männlichkeit tritt der brutale, körperliche, grobe, emotionslose Roth auf, welcher, wie der Protagonist selbst, der Arbeiterklasse entstammt. Ihm gegenüber gestellt wird der sanfte, „körperlose“, kultivierte, gut-herzige Shane, der aus einer wohlhabenden Familie stammt und, wie sich letzten Endes herausstellt, homosexuell ist. In der Ausformung seiner eigenen Männlichkeit, bewegt sich der Protagonist zwischen diesen beiden Figuren hin und her, und versucht in der einen wie in der anderen ein Vorbild zu finden. Wie in Kapitel 4.2.2 und 4.3.1 ausführlich dargestellt, entscheidet er sich angesichts eines tragischen Missverständnisses und des angespannten Verhältnisses zu seinem Vater letztlich für das falsche Vorbild und muss dafür die Konsequenzen tragen. Das Besondere an McGowans Roman ist, dass er mit der Figur Shane den homosexuellen Mann aus seiner untergeordneten Position hebt und in ihm eine Figur schafft, zu der der Leser aufsehen kann. Eine ambivalente Botschaft wird jedoch dadurch gesendet, dass er ausgerechnet diese Figur, die zudem für eine alternative und gleichzeitig erfolgreiche Männlichkeit steht, sterben lässt.

In *NCNH* wird Niklas, ein sensibler, doch auch selbstbewusster Junge dem eiskalten, skrupellosen Karl gegenübergestellt. Wie in Kapitel 4.2.3 besprochen wird in *NCNH* anders als in den anderen bisher besprochenen Romanen komplett auf Beschreibungen des Äußeren der Figuren verzichtet. Karl wird allein auf Grund seines antisozialen und brutalen Auftretens als Vertreter des hegemonialen Männlichkeitsbildes entlarvt. Kirsten Boie unternimmt hier einen wichtigen Schritt, indem sie darauf verweist, dass es letzten Endes nicht das Äußere ist, das einen Menschen als „gut“ oder „schlecht“ bestimmt, sondern ausschließlich sein Verhalten anderen gegenüber. Ob Karl nun groß und muskulös oder klein und dürr ist, ändert nichts an seinem fragwürdigen, moralisch schlechten Wesen. Um auf den Umstand hinzuweisen, dass Genderidentität in den Körper eingeschrieben ist, dass sie sich in jeder Bewegung, in der Art und Weise wie man auftritt zeigt, bedarf es nicht notwendigerweise der Beschreibung von Größe, Muskelmasse oder Gewicht.

Jeder der in Kapitel 4.2 untersuchten Texte berührt in seiner Darstellung der Männlichkeitshierarchie außerdem die Faszination, die das hegemoniale Männlichkeitsbild bzw. vielmehr die Macht, die mit diesem kommt, auf die Protagonisten ausübt, und sie so letzten Endes zur Unterstützung des hegemonialen Prinzips veranlasst. Diese Faszination scheint zumindest für die hier besprochenen jungen Männer darin zu liegen, dass die Träger hegemonialer Männlichkeit im Gegensatz zu ihnen selbst eine grenzenlose Freiheit zu besitzen scheinen. Sie treten in besonders hohem Maße selbstbestimmt auf und scheinen nicht zwanghaft versuchen zu müssen, in ein vorgegebenes Muster zu passen. Dass dies vor allem den jungen Menschen anspricht, der gerade dabei ist, sich mit der Loslösung aus seiner Kindheit gleichzeitig auch aus der Fremdbestimmung zu lösen, scheint ersichtlich. In allen drei Romanen ist es außerdem letztlich nicht symbolisches, d.h. kulturell angehäuften Kapital, anhand dessen innerhalb des jugendlichen Handlungsraums über Machtposition oder Machtlosigkeit entschieden wird. Es sind körperliche Kapazitäten und Intelligenz als Ausdruck „immanenter Männlichkeit“, die über Erfolg und Misserfolg in der homosozialen Gemeinschaft bestimmen. Eine weitere Gemeinsamkeit der drei Texte liegt darin, dass sie keine große Hoffnung dafür lassen, dass die Machtkämpfe, denen ihre jungen Protagonisten ausgesetzt sind, je ein Ende finden würden. Wie im Kapitel selbst dargelegt, geschieht dies in *ISDW* durch die Szene, in welcher der Sportlehrer einen der schwächeren Jungen niedermacht, in *NCNH* durch die Probleme, die der Vater des Protagonisten bei seiner Interessendurchsetzung hat, und in *DTADIS* durch die über Generationen hinweg andauernde Erzfeindschaft der beiden Schulen. In letzterem Roman trägt auch das bereits erwähnte Ende der Figur Shane zu dieser Hoffnungslosigkeit bei, indem die einzige Figur, welche sich aus dem „Theater der Männlichkeit“ heraushält und eine erfolgreiche alternative Männlichkeit repräsentiert, sterben muss, die Figur Roth hingegen weiterleben darf.

In *IKMN* werden weniger die Männlichkeitshierarchie und die ihr zu Grunde liegenden Prinzipien behandelt, als vielmehr die Institutionalisierung von Männlichkeit. Wie in Kapitel 4.3.2 dargelegt, werden die Eingriffe in das Leben des Protagonisten, Mik, alle auf Grundlage der Vorstellung von der „richtigen“, d.h. patriarchalischen Familie vorgenommen. Es wird bevorzugt, den Jungen zurück zu seinem alkoholkranken Vater zu schicken bzw. zu einer „funktionierenden“ Familie (die laut Erzähler kaum funktioniert, vgl. Engström: 172f., 183f.), statt ihn in die Obhut seiner alleine lebenden, unverheirateten Tante zu schicken, nämlich dorthin wo, *er* sein will. Das männliche „Problemkind“ bei

einer augenscheinlich unkonventionell lebenden und denkenden Frau unterzubringen, wo es zudem kein „richtiges“ männliches Vorbild haben würde, würde zum einen die Verbindung des Staates (in Form des Vaters) zu diesem Kind kappen, und zum anderen durch die „falsche“ Sozialisierung das gefährliche Potenzial des gefährdeten Kindes weiter vergrößern, was um jeden Preis zu vermeiden ist.

In *IBA* wird die Männlichkeitsproblematik schließlich in ein äußerst unbehagliches Thema integriert, nämlich den sexuellen Missbrauch von Kindern. Wie ausführlich erläutert, stellt der Anspruch „Mann“ zu sein, nicht nur den Beweggrund hinter der Teilnahme des Kindes an den Handlungen seines Pflegeonkels dar, sondern auch einen Grund für sein Schweigen. Mit Amerikas Leidensgeschichte verweist E.R. Frank darauf, dass auch in der heutigen Gesellschaft Individuen anhand fest vor- und eingepprägter Wahrnehmungsmuster in Kategorien gesteckt werden, die keine Abweichungen zulassen – so etwa, dass ein Mann unmöglich Opfer sexuellen Missbrauchs werden kann. Wie ausführlich dargestellt, kommen im Körper des Protagonisten neben der Markierung als Opfer und Objekt auch eine uneindeutige Ethnizität und eine unklare sexuelle Orientierung zusammen, die ihn auf der Männlichkeitshierarchie nicht nur in die Kategorie marginalisierter Männlichkeiten verweisen, sondern in die allerunterste, die der untergeordneten Männlichkeiten. Dass auch der Protagonist selbst sich nach den oben genannten einverlebten Wahrnehmungsmustern evaluiert, wird letzten Endes durch seinen Selbstmordversuch verbildlicht.

Was die Aufarbeitung der Männlichkeitsproblematik in den untersuchten Romanen betrifft, lässt sich folgendes schlussfolgern: Dem Leser wird zwar ein Männlichkeitsbild nach Vorbild des SNM als erstrebenswert präsentiert, in der Männlichkeitshierarchie innerhalb der Diegese sind es in den meisten Fällen allerdings weiterhin die klassisch hegemonialen Männlichkeitstypen (klassisch hinsichtlich ihrer äußeren und/oder inneren Beschaffenheit), welche die Machtpositionen einnehmen. Dies sendet relativ ambivalente Signale, dient aber auch als Hilfestellung für den abstrakten Leser, seine eigene, nach denselben Mustern aufgebaute Lebenswelt zu verstehen. Die in Kapiteln 2.4 und 2.5 erwähnte paradoxe Situation des männlichen Kindes, findet, so meine ich, vor allem in der Faszination der Protagonisten mit den so augenscheinlich negativen Figuren ihren Ausdruck. Wie gesagt, sehnt sich das männliche Kind danach, der Fremdbestimmung zu entfliehen und Selbstbestimmung zu erlangen. Diese sieht es in den antisozialen Vertretern hegemonialer

Männlichkeit personifiziert. Worin alle hier analysierten Texte erfolgreich sind, ist die Darstellung des Umstandes, dass Männlichkeit keineswegs (nur) ein Privileg ist, sondern mit ähnlichen Restriktionen und Zwängen verbunden ist wie auch Weiblichkeit. Ein jeder, der hier besprochenen Protagonisten, hat schwer damit zu kämpfen, eine (Gender-)Identität zu finden, mit der sowohl seine Altersgenossen in der homosozialen Gemeinschaft einverstanden sind, als auch diejenigen, denen er im offiziellen Diskurs begegnet. Die Erwartungen dieser beiden Gruppen stehen dabei (oftmals) nicht nur im Widerspruch zu einander, sondern auch zum „wahren Ich“ des jungen Protagonisten.

Das männliche Kind im Buch/das männliche Kind außerhalb des Buches

Das männliche Kind im Buch ist ein emotional stark aufgewühltes Kind. Das liegt zum einen an den soeben aufgeführten Schwierigkeiten als „Noch-nicht-aber-fast-Mann“ die „richtige“ Männlichkeitsform für sich zu finden und, damit einhergehend, einen Platz in der Männlichkeitshierarchie und der gesamtgesellschaftlichen Ordnung. Gleichzeitig liegt dies aber auch an der Rolle, die dem (männlichen) Kind innerhalb der Familie zugewiesen wird. Wie ich zu Beginn dieser Arbeit argumentiert habe, habe ich aus dem Grund deMau- ses psychogenetische Geschichte der Kindheit als Basis des historischen Überblicks in Kapitel 2.3 gewählt, dass ich die Eltern-Kind-Beziehung und die Position, die das Kind in der Kernfamilie einnimmt, als Reflektion der Beziehung der (erwachsenen) Gesamtgesellschaft zum Kind bzw. zum Kind als Konzept sehe, und dementsprechend als Reflektion der Position, die dieses Kind in der Gesamtgesellschaft einnimmt. Unter Verwendung der soziologischen Befunde zum gegenwärtigen Kindheitsbild (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4) als eine Art „Schablone“, lässt sich aus der Untersuchung von KJL-Werken ein aussagekräftiges Bild über das Konzept des Kindes und seine Stellung in der heutigen Gesellschaft gewinnen. An dieser Stelle sei allerdings auch noch einmal daran erinnert, dass KJL in dieser Arbeit nicht nur als Möglichkeit gesehen wird, die Rahmen der extratextuellen Welt zu transzendieren, sondern auch als Vehikel für die Normen- und Wertevermittlung, d.h. als Mittel der Sozialisierung des jungen Menschen außerhalb des Buches. Im Folgenden sollen nun noch einmal die wichtigsten Punkte aus den Kapiteln 2.3 und 2.4 mit den Inhalten der im Laufe dieser Arbeit untersuchten Werke verknüpft werden.

Der erste Punkt betrifft die Frage nach dem von Ernst Seibert angeführten Verschwinden intergenerationaler Spannungen. Wie in Kapitel 4.3.1 dargelegt, kann bei der Darstellung von Familien innerhalb von Werken der KJL von solch einem Verschwinden nicht die Rede sein. Dies findet u.a. in dem Reaktionsmuster Ausdruck, nach dem die Eltern-Kind-Beziehung funktioniert. So finden sich in den hier behandelten Texten interessanterweise vor allem diejenigen Reaktionsmuster, die in der Vergangenheit zu „bizarren Einstellungen“ Kindern gegenüber geführt haben, und die man heute, so deMause, besonders in missbräuchlichen, gewalttätigen Eltern-Kind-Beziehungen finde (vgl. Kapitel 2.3). Die Umkehrreaktion, bei welcher dem Kind die Rolle eines Erwachsenen aufgebürdet wird, findet sich in den Beziehungen von Tobias und seiner Mutter in *FA*, von Elliot und seinen Eltern in *ISDW* und im Falle von Mik und seinem alkoholkranken Vater in *IKMN*. Das Muster der projektiven Reaktion findet sich im Verhältnis des Protagonisten in *DDM* und seinem Vater und in dem von Paul und seinem Vater in *DTADIS*. Die Beziehung, die Niklas' Eltern in *NCNH* zu ihren Kindern pflegen, reflektiert eine Mischform aus empathischer und Umkehrreaktion. Die einzige wirklich gesunde Eltern-Kind-Beziehung dieses Textkorpus ist die von Miles' und seinen Eltern in *EWA*, die eindeutig nach dem Muster der empathischen Reaktion funktioniert, welcher nach das Kind als Individuum mit eigenen, von denen der Erwachsenen abweichenden Wünschen erkannt und akzeptiert wird. Es wird also deutlich, dass Spannungen auch im 21. Jahrhundert durchaus noch Teil von Eltern-Kind-Beziehungen sind, wenn auch nicht mehr in derselben Form wie noch Mitte des letzten Jahrhunderts (wie sie etwa in *DDM* zur Schau gestellt werden).

Ausgehend von dem Bild, das in den hier untersuchten zeitgenössischen KJL-Texten gegeben wird, muss man zu dem Schluss kommen, dass in der Tat eine neue Phase der Eltern- bzw. Erwachsenen-Kind-Beziehung eingesetzt hat, in welcher die Spannungen zwischen Kind und Erwachsenem eine neue Form angenommen haben, in der wir sie auf Grund der uns einverlebten Wahrnehmungsschemata leicht zu übersehen geneigt sind. Die Eltern-Kind-Beziehung ist oberflächlich von Offenheit, Toleranz und gegenseitigem Respekt geprägt, unterhalb der Oberfläche scheint sie jedoch genauso „gestört“ zu sein wie Eltern-Kind-Beziehungen vorangegangener Generationen. Mit der Zunahme von projektiver und Umkehrreaktion werden dem Kind seitens der Eltern Erwartungen und Anforderungen aufgebürdet, die es nicht zu erfüllen in der Lage ist. Dass gerade die Reaktionsmuster wieder zugenommen haben, die deMause nach vornehmlich in Familien zu finden sei-

en, welche von einer tief gestörten, da missbräuchlichen, gewalttätigen Eltern-Kind-Beziehungen geprägt sind, regt zum Denken an.

DeMausers Reaktionsmuster lassen sich meiner Meinung nach auch gut auf das Verhältnis zwischen Text und extratextuellem Kind anwenden. Das projektive Muster würde in der Warngeschichte Ausdruck finden, in welcher erwachsene Ängste an den jungen Leser weitergetragen werden. Die Umkehrreaktion fände sich in der Art Erzählung, welche Kindheit bzw. Jugend als inakzeptable Zwischenphase präsentiert und die Botschaft aussendet: „[S]top being an adolescent and become an adult.“ (Trites: 79) Die empathische Reaktion fände konsequenterweise in dem kinder- und jugendliterarischen Werk Ausdruck, das „vom Kinde aus“ geschrieben ist, sich auf Seite des Kindes und in selber Augenhöhe mit diesem positioniert, statt zu ihm herabzusprechen. Wie sich anhand der Untersuchung der Familiendynamiken in Kapitel 4.3 herausgestellt hat, folgt der Großteil der hier untersuchten Werke diesem letzten Muster. Sowohl *FA*, als auch *EWA*, *ISDW*, *NCNH* und *IKMN* stellen sich auf Seite des jungen Protagonisten, d.h. sie bemühen sich die jungen Protagonisten und ihre Probleme und infolgedessen auch die jungen Leser und deren Probleme ernst zu nehmen. Auch Meg Rosoffs Roman *DDM*, der sich zunächst als etwas uneindeutigerer Fall präsentiert, stellt sich letzten Endes doch auf die Seite des jungen Menschen: Der Erzähler, welcher in herablassendem Ton nicht nur über seine Gesellschaftsschicht, sondern auch und vor allem über sein jugendliches Ich urteilt, erweist sich, wie in Kapitel 4.1.2 dargelegt, als tragische Figur des Textes, was auch der junge Leser erkennen und infolgedessen seine Aussagen entsprechend auslegen soll. Bei McGowans *DTADIS* hingegen handelt es sich, wie in Kapitel 4.2.2 bereits dargelegt, um eine reine Warngeschichte, die junge Leser vor falschen Entscheidungen und dem Eingehen einer Verbindung mit „den falschen Leuten“ warnt.

Dass die Botschaft von *IBA* eine Mischung aus Warnung und der Erinnerung, schnellstmöglich erwachsen zu werden darstellt, lässt sich anhand des Umgangs mit dem Leser identifizieren, die der Erzähler/Protagonist zum Ende der Erzählung hin zur Schau stellt. So heißt es an einer Stelle: „Wenn du ein Kind bist, hast du keinen Schimmer von gar nichts. Wenn du älter wirst und rausfindest, was du hättest tun können und hättest tun sollen und was alle anderen hätten tun sollen, dann ist es verdammt zu spät. Es gibt also eine Menge zu bedauern, wenn du nicht Acht gibst.“ (Frank: 246f.) Das Problem liegt hierbei darin, dass der Text dem Leser in keiner Weise andeutet, wie dieses Achtgeben hätte

aussehen können. Genauso wenig werden Verhaltensangebote dafür geliefert, was er „[hät-
te] tun sollen“. Es handelt sich hier also nicht um eine Hilfestellung für den jungen Leser,
sondern schlichtweg um eine Warnung. Die in diesem Textauszug implizit mitschwingende
Botschaft, dass Kindheit bzw. Jugend eine dem Erwachsensein unterlegene Phase ist, die es
schnellstmöglich abzulegen gilt, wird dadurch verstärkt, dass der Protagonist erst genesen,
d.h. zu sich selbst finden kann, als er aus Kindheit und Jugend herausgewachsen ist. So
heißt es: „Manchmal gucke ich nachts von irgendwo oben nach unten und ich sehe mich.
Ich bin *nicht mehr der kleine Junge*, [...]. Ich bin ein größerer Junge, sozusagen *fast ein Mann*,
und ich habe große Hände und ein großes Gesicht, und meine Füße reichen über das
Fußende des Bettes hinaus“ (ebd.: 212). Der allerletzte Satz der Erzählung, „*Ich bin gefun-*
den“ (ebd.: 248, Hervorhebung im Original), unterstreicht dies ein letztes Mal: Erst, wenn
die Unvollkommenheit, von der Kindheit und Adoleszenz geprägt sind, überwunden ist,
hat alles seine Ordnung.

Normen- und Wertevermittlung durch den fiktionalen Text

Ein weiterer in den Kapiteln 2.3 und 2.4 angeführter Punkt war die Entwicklung der west-
lichen Gesellschaft zu einer Angst- und Risikogesellschaft, was u.a. damit zusammen hängt,
dass es in einer offeneren, aber auch unübersichtlicheren Gesellschaft wie der heutigen an
klaren Leitbildern und Orientierungsmustern fehlt. Die Angst, die laut Theoretikern wie
Zygmunt Bauman, John Hollander oder Andrew Tudor unsere gegenwärtige Gesellschaft
durchzieht, durchzieht genauso die hier behandelten KJL-Werke. Sei es nun Tobias, Hilary,
Elliot, Paul, Niklas, Mik, oder Amerika – die Geschichten der Protagonisten sind allesamt
von einer ständig präsenten (teils unterschwelligen, teils expliziten) Angst geprägt: der
Angst zu versagen, der Angst nicht „reinzupassen“, der Angst vor Gleichaltrigen, der Angst
vor der Schule, der Angst vor Erwachsenen, der Angst vor dem Staat. Der einzige, der nicht
mit ganz so viel Angst zu kämpfen hat, ist Miles in EWA. Der primäre Grund dafür ist
abermals die gesunde, „alternativ-patriarchalische“ Familie, welcher er entstammt. Anders
als die anderen Protagonisten muss er, wie bereits dargelegt, *nicht* konstant versuchen, ei-
nem Muster zu entsprechen, das ihm seitens seiner Eltern und insbesondere seines Vaters
aufgezwungen wird.

Das Fehlen von klaren Leitbildern (in Form ethischer und sozialer Standards) in der heutigen Gesellschaft wird von (den hier besprochenen) KJL-Werken in ihrer Funktion als Mittel der Sozialisierung auszugleichen versucht. Wie in der Untersuchung der einzelnen Romane deutlich dargelegt worden ist, wird innerhalb der Erzählungen eine recht klare Trennung vorgenommen zwischen moralisch guten und moralisch schlechten Figuren bzw. Figuren, an denen sich der junge Leser *orientieren* soll und solchen, von denen er sich *distanzieren* soll. Zu ersteren gehören meist die Protagonisten (Tobias, Miles, Elliot, Niklas, Mik), welche als Träger sowohl des intendierten, als auch des abstrakten Lesers identifiziert worden sind, und damit als Träger der zu vermittelnden Normen und Wertvorstellungen. Als Negativfiguren können nicht nur die Antagonisten der Hauptfiguren (Roth, Karl, der Sohn der Pflegefamilie in *IKMN*) markiert sein, sondern auch die Hauptfiguren bzw. Erzähler selbst (Hilary in *DDM*, Paul in *DTADIS*). Durch die klare Trennung guter und schlechter Figuren, durch die explizite Bestimmung richtiger und falscher Vorbilder in der Diegese, bietet der Text dem Leser klare Muster, nach denen dieser seine eigenen Denk- und Handlungsweisen formen soll oder von denen er sich eben distanzieren soll. Der KJL-Text kann (in seiner Funktion als ISA) also durchaus als eine Art „Ersatz“ für die in der heutigen Gesellschaft fehlenden Leitprinzipien gesehen werden.

An dieser Stelle bietet es sich an, sich einer der Kernfragen dieser Arbeit zu widmen: Was lässt sich aus den hier erlangten Ergebnissen über die ideologische Botschaft des Textes folgern? Werden in der Normen- und Wertevermittlung der hier behandelten Werke bewährte Wahrnehmungs- und Handlungsschemata reproduziert oder werden sie kritisch hinterfragt? Wie sich im Verlauf der Arbeit bereits abgezeichnet hat, muss diese Frage mit einem „Sowohl-als-auch“ beantwortet werden. So propagieren sämtliche hier besprochene Texte ein Männlichkeitsbild, das gegen das der hegemonialen Männlichkeit geht, d.h. gegen „die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimationsproblem des Patriarchats“, das „die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet“ (Connell 1999: 98). Das Männlichkeitsbild des SNM ist das eines Mannes, der sich anderen gegenüber respektvoll zeigt, der Gefühle zulässt und sich von diesen leiten lässt, der nicht aggressiv ist und der seinen Selbstwert nicht aus der Unterdrückung Schwächerer zieht. Mit der Darstellung der Schwierigkeiten, welchen diese SNM begegnen, wird gleichzeitig Kritik an der Natur der Männlichkeitshierarchie geübt und, infolgedessen, auch an der gesamten Gesellschaftshierarchie samt ihrer Ordnungsprinzipien. Ein Nebeneffekt der

Propagierung dieses neuen Männlichkeitsbildes, der nicht übersehen werden sollte, ist, dass es den jungen Leser dazu anregen soll, ein von Passivität und Zurückhaltung geprägtes Handlungsmodell zu übernehmen. Dies bedeutet, dass nicht nur ein Schritt Richtung SNM gemacht wird, sondern auch dahingehend, das Kind außerhalb des Buches zu „besänftigen“, und verdeutlicht ein weiteres Mal das, was Jacqueline Rose meint, wenn sie konstatiert, dass es unmöglich ist für ein KJL-Werk, „not to be imbued with – often disguised or unconscious – adult agendas.“ (Whitley: 21)

Ein Punkt, der bisher eher kritisch betrachtet worden ist, den ich letzten Endes aber doch als eine zu begrüßende Botschaft des KJL-Textes ansehen möchte, ist der Umgang mit dem modernen Mädchen bzw. der modernen Frau des „Postfeminismus“. Dass in *FA* und *EWA* die Figuren, welche diesen Typ Frau verkörpern, dekonstruiert werden, muss nicht zwangsläufig als ein Appell der Rückkehr zu einem antiquierten Frauenbild verstanden werden, sondern sollte als Anstoß zur kritischen Hinterfragung feministischer Praktiken angenommen werden. Worauf die überzogene Darstellung dieser Figuren letzten Endes hinweist ist, wie bereits angemerkt, dass durch besagte Praktiken nichts an der Natur der Geschlechterordnung verändert wird, sondern nur ein Rollentausch vollzogen wird. Die Geschlechterrollen verschwinden also nicht, sondern existieren unter veränderten Parametern weiter und bleiben dabei genauso aufgezwungen und restriktiv wie zuvor.¹⁰² Mit der Verurteilung des sexuell aktiven Mädchens einher geht die Verurteilung von sexueller Freizügigkeit, d.h. „falscher Sexualität“. Wie vor allem in Kapitel 4.1 dargelegt, wird Sexualität nicht vollständig verteufelt, sondern nur dann, wenn sie „falsch“ ausgeübt wird, d.h. allzu freizügig und nicht als „Versiegelung der Liebe“. Damit werden Ideale einer traditionellen, romantischen, patriarchalisch gemünzten, „geordneten“ Vorstellung von Liebe und Liebesbeziehung reproduziert. Allein in *IBA* wird noch einen Schritt weiter gegangen und jegliche Sexualität als schlecht präsentiert, als etwas das stört, zerstört und verstört.¹⁰³

¹⁰² Natürlich muss auch hier angemerkt werden, dass eine weitere Absicht, die hinter der Dekonstruktion des lebhaften, lauten, sexuell aktiven Mädchens im Buch stehen könnte, die ist, das ebenso lebhaft, laute und sexuell aktive Mädchen außerhalb des Buches zu „besänftigen“. Da ich aber in der vorliegenden Arbeit mit der Annahme arbeite, dass es sich auf Grund des männlichen Protagonisten bei dem *angenommenen* jungen Leser der hier besprochenen Werke um einen Leser männlichen Geschlechts handelt, soll dieser Punkt hier nicht weiter ausgeführt werden.

¹⁰³ Sexualität wird dabei nicht nur durch Amerikas Missbrauchserfahrung als etwas Negatives konstruiert, sondern auch durch Amerikas Schulfreundin Liza, eine der wenigen eindeutig moralisch guten Figuren der Erzählung. Gewissermaßen wird Sexualität als Störfaktor in zwischenmenschlichen Beziehungen aufgebaut und als etwas, das das Leben negativ beeinflussen kann. So wehrt Liza Amerikas Annäherungsversuche mit folgender Begründung ab: „Wir beide haben was ganz Besonderes miteinander, Amerika [...]. Aber mit Sex

Ein Punkt, in dem sich ebenfalls einige, wenn auch nicht alle, der hier analysierten Werke gleichen, ist die Propagierung der (alternativ-)patriarchalischen Familie, die gleichzeitig mit dem Mittelstand in Verbindung gebracht wird (vgl. *FA*, *EWA*, *DTADIS*, *NCNH*). Wie ausführlich dargelegt, wird in diesen mittelständischen, intakten Familien den Kindern mit Empathie begegnet, die Väter (von Ira, Miles und Niklas) repräsentieren ein Männlichkeitsmodell, das dem des SNM sehr nahe kommt, und versuchen nicht, ihre Kinder in irgendwelche Rollen zu pressen. Der Vater der weniger gut gestellten Familie sowie die zerrüttete Familie stehen in Opposition zu den vorbildlichen Familien des Mittelstandes. Diese Vorgehensweise erhärtet das Bild von der Unterschicht als dem Mittelstand unterlegen, als geradezu „schlecht“. Mit Figuren wie Roth in *DTADIS* oder den Schlägertypen in *ISDW* wird zudem das Stereotyp des gefährdeten Kindes als gefährliches Kind bestätigt und reproduziert, und dabei vorgeführt, wie notwendig die Kontrolle und „richtige“ erwachsene Führung dieser gefährdeten Kinder ist. Um nicht allzu sehr gegen das Konzept des Kindes als unschuldig und „gut“ zu verstoßen, wird so vorgegangen, dass die moralisch schlechten Figuren (was ihr Äußeres betrifft) weniger als Kinder, denn als Männer beschrieben werden. Dies trägt zur Reproduktion eines Musters bei, demnach große, muskulöse Jungen böseartig, und kleine, zarte Jungen gutmütig sind. Einzig in *NCNH* (durch den Verzicht auf äußerliche Beschreibungen) und *IKMN* (durch die Darstellung des Unterschichtenkindes Mik als unschuldig und gefährdet, jedoch bei weitem nicht gefährlich) wird mit diesen Stereotypen gebrochen.

Histoire, discours und die funktionale Dimension des KJL-Textes

Um mit der Kritik an bzw. Reproduktion von gewissen Denk- und Handlungsschemata erfolgreich an den Leser zu gelangen, bedarf es der richtigen narratologischen Strategie, die den Leseakt entsprechend steuern soll. Wie im Laufe dieser Arbeit dargelegt, verfahren die hier untersuchten Werke dabei recht unterschiedlich. Dennoch wurden jedes Mal dieselben Elemente als ausschlaggebend identifiziert: die Figurengestaltung, die Erzählsituation und, damit einhergehend, die Positionierung von abstraktem und intendiertem Leser.

hat das nichts zu tun. [...] Was wir haben, ist viel mehr als Sex.“ (Frank: 228) Und etwas später heißt es erneut: „Ich finde, wir sollten nicht rumfummeln. [...] Weil wir alles kaputtmachen. [...] Du liebst mich ja nicht mal“, (ebd.: 233). Somit wird Sexualität in *IBA* als etwas präsentiert, das nichts mit dem zu tun hat, was die jungen Figuren des Textes eigentlich suchen: emotionale Nähe und tiefe Zuneigung, die in der Wertschätzung des Individuums gründet, nicht der seines Körpers.

Eine Strategie, um die Übernahme der im Text vermittelten Normen und Wertvorstellungen durch den jungen Leser zu begünstigen, der sich mehrere der hier analysierten Texte bedient haben, besteht darin, diejenigen Signale des Textes, die auf den abstrakten (d.h. angenommenen jungen Leser) ausgerichtet sind, mit denjenigen Signalen zusammenfallen zu lassen, die auf den intendierten (d.h. den angenommenen erwachsenen Leser, hier die Vermittlerfigur) gemünzt sind. Dies ist sowohl in *FA* der Fall, wo besagte Signale in der Figur des Protagonisten Tobias gebündelt werden, als auch in *EWA*, wo intendierter und abstrakter Leser durch die Figur des Protagonisten Miles bedient werden, und auch in *ISDW*, wo ebenfalls die Figur des Protagonisten beiden Seiten zuspielt. In diesen drei Texten wird die Übernahme der ideologischen Inhalte zudem dadurch sicherzustellen versucht, dass der Leser so positioniert wird, dass er sich mit dem Protagonisten – hier als Träger des ideologischen Gewichts des Textes, dadurch, dass abstrakter und intendierter Leser in ihm zusammenfallen – identifizieren kann. Dies geschieht nicht nur durch dessen sofortige Etablierung als (eine der) moralisch gute(n) Figur(en) der Textwelt, sondern auch durch die Art und Weise, in welcher erzählt wird. In *FA* und *EWA* ist es der Protagonist selbst, der die Geschichte seines früheren Ichs aus den Augen dieses früheren Ichs heraus erzählt. Dadurch, dass er niemals mit dieser Perspektive bricht, sich niemals über den angenommenen Leser stellt, dadurch *relativ* abwesend bleibt und auch keine Hinweise über die Existenz eines intradiegetischen narrativen Adressaten gibt, werden die Chancen, dass sich der angenommene junge Leser mit dem Erzähler/Protagonisten identifiziert und dadurch seine Denk- und Handlungsschemata übernimmt, weitestmöglich erhöht (vgl. hierzu auch Stephens 1992: 68). In *ISDW* wird die Möglichkeit der Identifikation von angenommenem jungen Leser und Protagonisten trotz des allwissenden Erzählers dadurch begünstigt, dass der Protagonist als Fokalisator eingesetzt wird. Dass der Leser von Anfang an emotional an Elliot gebunden wird und dies auch bleibt, wird dadurch gewährleistet, dass ihm eine tragische Vorgeschichte gegeben wird. Als wünschenswertes Resultat dieser Strategie wird gesehen, dass der angenommene junge Leser den Protagonisten als Vorbild identifiziert und sich zur Imitation von dessen Denk- und Handlungsweisen angeregt fühlt.

Zwei Texte, die bei der Durchsetzung ihrer „Agenda“ eine etwas andere Herangehensweise wählen, sind *DDM* und *DTADIS*. Die Strategie, mit der diese beiden Erzählungen arbeiten, besteht darin, dem Leser (abstrakt *und* intendiert) den Erzähler/Protagonisten als moralisch fragwürdige, befremdliche Figur zu präsentieren, und ihn dadurch dazu anzu-

regen, sich von dieser Figur zu distanzieren. Wie in den jeweiligen Kapiteln dargelegt, geschieht dies u.a. durch die extrem wahrnehmbare Anwesenheit des Erzählers. Im Falle von *DDM* bricht dieser zudem ständig mit der Perspektive des Fokalisators (d.h. des erzählten Ichs) und legt einen höchst herablassenden Umgang mit seinem jugendlichen Ich an den Tag. In *DTADIS* tritt der Erzähler als wenig authentische Repräsentation eines Jungen aus der Arbeiterklasse auf, und auch er schafft es, den Leser dadurch zu befremden, dass er bisweilen mit der Perspektive seiner Fokalisatorfigur (d.h. seines früheren Ichs) bricht, indem er bspw. auf die Zukunft vorgreift (vgl. dazu Kapitel 4.2.3). Dass der Leser die Geschichte, die erzählt wird, aus einer distanzierten Außenposition heraus verfolgt, wird in beiden Romanen zudem dadurch gewährleistet, dass von Beginn an, ein intradiegetischer narrativer Adressat geschaffen wird (in *DTADIS* recht explizit, in *DDM* anfangs weniger explizit). In *DDM* bewerkstelligt diese Strategie, dass der Fokus des Lesers auf die tragische Figur des Erzählers gelenkt wird, und er diesen als Träger der im Text geübten Gesellschaftskritik erkennt. Durch die distanzierte Außenposition wird zudem begünstigt, dass der Text eine Entpragmatisierung erfährt, wodurch sich die funktionale Dimension des Textes entfalten kann, d.h. der Leser das im Leseakt Erfahrene auf die extratextuelle Welt, d.h. seine eigene Lebensrealität, übertragen kann. In *DTADIS* verstärkt die distanzierte Position des Lesers den Effekt der „Warngeschichte“, indem ihm nicht nur durch das befremdliche Wesen der Erzählerfigur nahegelegt wird, sich von ihren Entscheidungen zu distanzieren, sondern auch aus sicherer Entfernung vorgeführt wird, welche schlimmen Konsequenzen solch eine falsche Entscheidung haben kann.

Auch in *IBA* wird der Leser auf sichere Distanz zum Erzählten gesetzt, was angesichts der brisanten Thematik des Romans eine wohldurchdachte und angemessene Strategie präsentiert. Die Distanz wird auch hier u.a. dadurch von Beginn an geschaffen, dass der Eindruck erweckt wird, es würde ein intradiegetischer narrativer Adressat existieren. Der ständige Fokalisatorwechsel, der auf die zwei narrativen Ebenen zurückzuführen ist, sowie der emotionslose, hochobjektivierte Erzählstil und der deutliche Wissensvorsprung, der dem Leser zugestanden wird, vergrößern die Distanz zwischen Leser und Erzählung noch weiter. Wie in Kapitel 4.4.1 dargelegt, wird ihm durch den objektiven Blick auf die Leidensgeschichte eines sozial schwachen, vernachlässigten Kindes erlaubt, den gesellschaftlichen Raum, durch den sich dieses Kind bewegt, kritisch zu begutachten und, optimalerweise, denselben kritischen Blick anschließend auf seine eigene Lebenswelt zu übertragen.

Hier, wie auch in *DTADIS*, wird jedoch deutlich, dass nur, weil der fiktionale Text seine funktionale Dimension entfaltet, das noch lange nicht heißen muss, dass *keinerlei* ideologische Inhalte an ihn weitergereicht werden. Wie bereits dargelegt, werden trotzdem spezifische Norm- und Wertvorstellungen mitgesandt, wie etwa die Überlegenheit des Menschen aus dem Mittelstand über den Menschen aus der Arbeiterklasse bzw. der Unterschicht. Fragwürdige Erziehungsmethoden, Kindesmisshandlung und unzivilisiertes Verhalten werden in diesen beiden Texten unübersehbar mit sozial schwach gestellten Menschen in Verbindung gebracht.

NCNH und *IKMN* sind in dieser Arbeit beide dahingehend als besonders identifiziert worden, als dass sie mit der Darstellung ihrer Figuren vollständig gegen die Erwartungen des angenommenen erwachsenen, d.h. intendierten Lesers zu gehen scheinen. Im einen Fall wird das Bild vom Kind als unschuldig und von Natur aus gut gebrochen und gleichzeitig vorgeführt, wie fehlgeleitet der Erwachsene in seinem Festhalten an diesem Konzept sein kann. Im anderen Fall wird die Vorstellung vom gefährdeten Kind als gefährlich dekonstruiert – was in diesem Text als wahre Gefahr entlarvt wird, ist der Erwachsene, und zwar für die kindliche Seele. Was die positive Sanktionierung dieser beiden Werke begründet, ist meiner Meinung nach, dass sie im Leseakt dem intendierten Leser eine ähnlich ästhetische Erfahrung gewähren wie dem abstrakten. Sowohl *NCNH*, als auch *IKMN* stellen neben den Identifikationsangeboten für den abstrakten Leser (in den Figuren Niklas bzw. Mik) auch welche für den intendierten Leser dar. Dieser findet in besagten Werken eben nicht nur den abstrakten Leser, sondern zwangsläufig auch sich selbst – sei es als Erwachsener, der, so wie die erwachsenen Figuren in *NCNH*, fest am Konzept des Kindes als unschuldig, als herzensgut und als „besserem“ Menschen festhält, oder als Erwachsener, der, so wie die Staatsrepräsentanten in *IKMN* den Blick für die Absurdität ihrer eigenen Denk- und Handlungsmuster verloren hat. Diese beiden Texte stellen also auch für den erwachsenen Leser eine Möglichkeit dar, die Grenzen seiner eignen Lebenswelt zu transzendieren, und diese mit einem neuen Blick, sozusagen durch die Augen des Kindes, zu (re-)evaluieren.

6 Abschließende Bemerkungen

In der vorliegenden Arbeit sind acht kinder- und jugendliterarische Romane untersucht worden, die allesamt um einen männlichen Protagonisten herum zentriert waren. Was diesen Romane weiterhin gemeinsam war, ist, dass sie allesamt zwischen den Jahren 2000 und 2009 eine positive Sanktionierung erfahren hatten, d.h. von einer Interpretationsgemeinschaft als für die heutige Jugend der Bundesrepublik angemessener Lesestoff identifiziert worden waren. Der in Kapitel 2 präsentierten Annahme folgend, dass es sich bei Werken der KJL grundsätzlich um Sozialisationsliteratur handle, und angesichts der in Kapitel 3 dargelegten rezeptionsästhetischen Überlegungen, ist diese Arbeit davon ausgegangen, dass sich hinsichtlich der ideologischen Inhalte der Texte, d.h. hinsichtlich der Norm- und Wertvorstellungen, die ein jeder Text zu vermitteln sucht, eine Art „roter Faden“ finden würde. Dies hat sich nicht eindeutig bestätigen können. So erfüllt durchaus ein jedes der hier untersuchten Werke bestimmte Kriterien, auf welchen die positive Sanktionierung basiert: So war ein jedes darum bemüht, die „richtigen“ Werte zu vermitteln (die hier mit Hilfe der Konzepte von abstraktem und intendiertem Leser identifiziert worden sind), ein jedes berührte Tabuthemen auf eine Art und Weise, die ihm eine „kontrolliert subversive“ Qualität zuschrieb, und ein jedes erwies sich als narratologisch interessant und ästhetisch wertvoll. Doch während das Idealbild des jungen Menschen, das in diesen Texten präsentiert wird, ein relativ übereinstimmendes ist, herrscht innerhalb der verschiedenen Werke trotzdem eine unglaubliche Vielfalt – sowohl was deren inhaltliche und narratologische Gestaltung betrifft, als auch hinsichtlich der Werturteile, die explizit und implizit in diesen Werken getroffen und an den Leser weiterzuführen versucht werden. Dass sich selbst in der Auswahl einer Interpretationsgemeinschaft, welche, wie hier angenommen, aus Vertretern der Hochkultur und damit des offiziellen Diskurses besteht, eine solche Vielfalt präsentiert, spricht – trotz teilweise ambivalenter und auch fragwürdiger Botschaften innerhalb der verschiedenen Texte – nur für die Offenheit dieses Diskurses, in welchem Raum für verschiedene Sichtweisen gelassen wird, die einander gerade dadurch, dass sie sich zum Teil auch widersprechen, ergänzen können.

Wie in dieser Untersuchung allerdings klar geworden sein sollte, muss man im „Spezialfall KJL“ Wolfgang Isters These, bei fiktionalen Werken handle es sich *entweder* um ästhetisch hochwertige Werke, die dem Leser erlauben, seine (Wahrnehmungs-)Grenzen zu

überschreiten, *oder* um Werke, deren primäre Funktion es sei, den Leser entsprechend bestehender/bewährter Muster zu sozialisieren, d.h. die „Produktionsbedingungen“ zu reproduzieren, etwas relativieren. Die hier vorgelegte Untersuchung zu sanktionierten Werken der KJL spricht nämlich eher dafür, dass das Gegenteil der Fall ist, denn wie das Konzept des Kindes ist auch sie ein zweiseitiges Messer. Ein und dasselbe Buch kann sowohl reproduzieren, als auch kritisieren, sowohl untermauern, als auch subversiv wirken. Dies bestätigt die hier vertretene Position, dass jedem kinder- und jugendliterarischen Werk, ob nun gewollt oder nicht, eine sozialisierende Wirkung eingeschrieben ist. Was zu sagen bleibt, ist, dass es dieser Arbeit hoffentlich gelungen ist, einen Beitrag zum Forschungsfeld KJL zu leisten, und vor allem den Diskurs um das männliche Kind im zeitgenössischen Kinder- und Jugendroman um einen Schritt weitergebracht zu haben.

Primärliteratur:

- Almond, David. *Feuerschlucker*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2007.
- Boie, Kirsten. *Nicht Chicago. Nicht hier*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.
- Brooks, Kevin. *Martyn Pig*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004.
- Caspak, Victor, und Yves Lanois. *Die Kurzhosengang*. Hamburg: Carlsen, 2006.
- Chambers, Aidan. *Nachricht aus dem Niemandsland*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2006.
- Cormier, Robert. *Heroes*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2002.
- Crutcher, Chris. *Für Sarah bleib ich sogar fett!* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1996.
- Drvenkar, Zoran. *Im Regen stehen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2000.
- Engström, Mikael. *Brando: Irgendwas ist immer!* Übersetzt von Birgitta Kicherer. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005.
- . *Ihr kriegt mich nicht!* Übersetzt von Birgitta Kicherer. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2011.
- Fehér, Christine. *Jeder Schritt von dir Geschichte einer Stalkerin*. München: cbt, 2009.
- Fessel, Karen-Susan. *Und wenn schon!* Hamburg: Verlag F. Oetinger, 2002.
- Frank, E. R. *Ich bin Amerika*. Übersetzt von Heike Brandt. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2005.
- Gardner, Graham. *Im Schatten der Wächter*. Übersetzt von Alexandra Ernst. München: cbt, 2006.
- Gavalda, Anna. *35 Kilo Hoffnung*. Berlin: Bloomsbury, K-&J-Taschenbuch, 2008.
- Gestel, Peter van. *Wintereis*. Übersetzt von Mirjam Pressler. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2009.
- Green, John. *Eine wie Alaska*. Übersetzt von Sophie Zeitz. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2011.

- Gross, Johann. *Spiegelgrund: Leben in NS-Erziehungsanstalten*. Wien: Ueberreuter, 2000.
- Guillou, Jan. *Evil - Das Böse*. Übersetzt von Gabriele Haefs. München; Wien: Hanser, 2008.
- Klass, David. *Wenn er kommt, dann laufen wir*. Würzburg: Arena, 2008.
- Lindgren, Astrid. *Die Brüder Löwenherz*. Übersetzt von Anna-Liese Kornitzky. Hamburg: Oetinger, 1973.
- McGowan, Anthony. *Der Tag, an dem ich starb*. Übersetzt von Katarina Ganslandt. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2009.
- Moeyaert, Bart. *Brüder : der Älteste, der Stillste, der Echteste, der Fernste, der Liebste, der Schnellste und ich*. Übersetzt von Mirjam Pressler. München [u.a.: Hanser, 2006.
- Nicholls, Sally. *Wie man unsterblich wird*. Übersetzt von Birgitt Kollmann. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2010.
- Orlev, Uri. *Lauf, Junge, lauf : Roman*. Übersetzt von Mirjam Pressler. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2008.
- Price, Susan. *Starckarm-Saga: Roman*. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2000.
- Richter, Jutta. *Der Tag, als ich lernte, die Spinnen zu zähmen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.
- Rosoff, Meg. *Damals, das Meer*. Übersetzt von Brigitte Jakobeit. Hamburg: Carlsen, 2009.
- . *Was wäre wenn*. Hamburg: Carlsen, 2007.
- Sachar, Louis. *Löcher: Die Geheimnisse von Green Lake*. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2002.
- Sapphire. *Push*, o. J.
- Schrocke, Kathrin. *Finding Alex*. Hamburg: Oetinger, 2006.
- Spinelli, Jerry. *East End, West End und dazwischen Maniac Magee*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.
- Steinhöfel, Andreas. *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Hamburg: Carlsen, 2011.
- Wahl, Mats. *Der Unsichtbare*. Übersetzt von Angelika Kutsch. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2011.
- Wegberg, Tanya A. *Memory error oder wie mein Vater über den Jordan ging*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2009.

Sekundärliteratur:

Althusser, Louis. *Ideologie und ideologische Staatsapparate : Aufsätze zur marxistischen Theorie, Positionen*. Hamburg: VSA, 1977.

Ariès, Philippe. *Geschichte der Kindheit*. München: DTV, 1988.

Bakhtin, Michail. *Rabelais und seine Welt: Volkskultur als Gegenkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1995.

Bauman, Zygmunt. *Liquid fear*. Cambridge, MA: Polity Press, 2006.

„Belastungsstörung, posttraumatische“. *Psychiatrie, Klinische Psychologie, Psychotherapie*. De Gruyter. Zugriffen 11. Februar 2013. <http://www.degruyter.com/view/ppp/12835793>.

Bettelheim, Bruno. *Symbolic Wounds: Puberty Rites and the Envious Male*. London: Thames and Hudson, 1955.

Bosmajian, Hamida. *Sparing the Child*. New York: Routledge, 2010.

Bourdieu, Pierre. „Die Männliche Herrschaft“. In *Ein Alltägliches Spiel: Geschlechtskonstruktion in Der Sozialen Praxis*, herausgegeben von Irene Dölling und Beate Krais, 153–217. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1997.

———. *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.

———. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, 1992.

———. *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

Bourdieu: A Critical Reader. Oxford ; Malden, Mass: Blackwell Publishers, 1999.

Bradford, Clare, Kerry Mallan, John Stephens, und Robyn McCallum. *New World Orders in Contemporary Children's Literature: Utopian Transformations*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

Brandes, Holger. *Der männliche Habitus*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

———. „Hegemoniale Männlichkeit und männlicher Habitus“. gehalten auf der AIM Gender-Tagung, Stuttgart, 2004. http://www.fk12.tu-mund.de/cms/ISO/de/arbeitsbereiche/soziologie_der_geschlechterverhaeltnisse/Medienpool/AIM_Beitraege_dritte_Tagung/holger_brandes.pdf.

Braun, Christina von, und Inge Stephan, Hrsg. *Gender-Studien: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2000.

Bronfen, Elisabeth. *Nur über ihre Leiche: Tod, Weiblichkeit und Ästhetik*. Übersetzt von Thomas Lindquist. München: Verlag Antje Kunstmann, 1994.

Brugger-Dethmers, Nicole. „Cross-Dressing and Performativity“. In *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emergent Adult*, herausgegeben von Mary Hilton und Maria Nikolajeva, 77–91. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2012.

Brunken, Otto. „Mittelalter und frühe Neuzeit“. In *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Reiner Wild, 1–42. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2008.

Butler, Judith. *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition*. New York: Routledge, 1999.

———. *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

———. „Performativity’s Social Magic“. In *Bourdieu: A Critical Reader*, herausgegeben von Richard Shusterman. Malden, MA: Blackwell Publishers, 1999.

Bühler-Niederberger, Doris. *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse : von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. Weinheim: Juventa, 2005.

Cadden, Mike. „The Irony of Narration in the Young Adult Novel“. *Children’s Literature Association Quarterly* 25, Nr. 3 (2000): 146–154.

Caruth, Cathy. „Introduction“. In *Trauma: Explorations in Memory*, herausgegeben von Cathy Caruth, 151–157. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1995.

Chambers, Aidan. „The Reader in the Book“. In *Children’s Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, herausgegeben von Peter Hunt, 1:354–374. New York: Routledge, 2006.

Christensen, Nina. „Childhood Revisited: On the Relationship between Childhood Studies and Children’s Literature“. *Children’s Literature Association Quarterly* 28, Nr. 4 (2003): 230–239.

Clark, Beverly Lyon. „Thirteen Ways of Thumbing your Nose at Children’s Literature“. *The Lion and the Unicorn* 16, Nr. 2 (1992): 240–244.

Classen, Albrecht. *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*. New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2005.

Connell, Raewyn. *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich, 1999.

———. *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

- . *Gender in World Perspective*. Cambridge, MA: Polity, 2009.
- . *The Men and the Boys*. Cambridge, MA: Polity, 2000.
- . „Theory and Society“. *The State, Gender, and Sexual Politics: Theory and Appraisal* 19/1990, Nr. 5 (Oktober 1990): 507–544.
- Cramer, Inge, Gunnar Jakobsen, und Göte Klingberg. *Litteratur for børn og unge: Børne- og ungdomslitteraturen før og nu*. København: Borgen, 1973.
- Creed, Barbara. *The Monstrous-Feminine: Film, Feminism, Psychoanalysis*. New York: Routledge, 1993.
- Culler, Jonathan. „Foreword“. In *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1980.
- Daubert, Hannelore. „Familie als Thema der Kinder- und Jugendliteratur“. In *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Günter Lange, 2:684–705. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005.
- DeMause, Lloyd. *Hört ihr die Kinder weinen: Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- Diamond, Diana. „Narzissmus als klinisches und gesellschaftliches Phänomen“. In *Narzissmus: Grundlagen - Störungsbilder - Therapie*, herausgegeben von Otto F Kernberg und Hans-Peter Hartmann, 171–204. Stuttgart: Schattauer, 2005.
- Dixon, Bob. *Catching Them Young: Sex, Race and Class in Children's Fiction*. Bd. 1. 2 Bd. London: Pluto Press Limited, 1977.
- Dolle-Weinkauff, Bernd. „Studentenbewegung, Germanistik Und Kinderliteratur. Neue Positionen Der Kritik Nach 1968.“ In *Theorien Der Jugendlektüre: Beiträge Zur Kinder- Und Jugendliteraturkritik Seit Heinrich Wolgast*, herausgegeben von Hans-Heino Ewers und Bernd Dolle-Weinkauff, 211–237. Weinheim: Juventa, 1996.
- Donaldson, Mike. „What Is Hegemonic Masculinity?“ *Theory & Society* 22, Nr. 5 (1993): 643–657.
- Eco, Umberto. *The Role of the Reader Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1984.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=23201>.
- Ewers, Hans-Heino. „Children's Literature Research in Germany“. *Children's Literature Association Quarterly* 27, Nr. 3 (2002): 158–165.

—. „Die Kinderliteratur und die Erkundung kindlicher Lebenswelten“. Herausgegeben von Gudrun Stenzel und Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien. *Kinder lesen – Kinder leben: Kindheit in der Kinderliteratur*. 57, Nr. 16 (2005): 8–22.

—. „Frühlingserwachen Heute. Erste Liebe Und Sexualität in Der Jugendliteratur Der Gegenwart“. In *Kinder- Und Jugendliteraturforschung 2010/2011*, herausgegeben von Bernd Dolle-Weinkauff, Carola Pohlmann, und Hans-Heino Ewers. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2011.

—. „Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung“. Frankfurt am Main, 2012.

—. „Romantik“. In *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Reiner Wild, 96–130. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2008.

—. „The Limits of Literary Criticism of Children’s and Young Adult Literature“. *The Lion and the Unicorn* 19, Nr. 1 (1995): 77–94.

Finke, Michael C. „Introduction“. In *One Hundred Years of Masochism: Literary Texts, Social and Cultural Contexts*, herausgegeben von Michael C. Finke und Carl Niekerk, 1–14. Amsterdam: Rodopi, 2000.

Fish, Stanley Eugene. *Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric, and the Practice of Theory in Literary and Legal Studies*. Durham, NC: Duke University Press, 1989. <http://site.ebrary.com/id/10227851>.

—. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.

—. „Why No One’s Afraid of Wolfgang Iser“. *Diacritics* 11, Nr. 1 (1981): 2–13.

Flanagan, Victoria. *Into the Closet: Cross-Dressing and the Gendered Body in Children’s Literature and Film*. Children’s literature and culture. New York: Routledge, 2008.

Foucault, Michel. *Analytik der Macht*. Herausgegeben von Daniel Defert. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.

—. *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.

—. *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve-Verlag, 1978.

Fuchs-Heinritz, Werner, und Alexandra König. *Pierre Bourdieu: Eine Einführung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2005.

Fuhs, Burkhard, und Karin Richter. „Kindheitsbilder in der aktuellen Kinderliteratur - Widerspiegelungen realer kindlicher Lebenswelten und ‚phantastische‘ Gegenentwürfe“.

Herausgegeben von Gudrun Stenzel und Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien. *Kinder lesen – Kinder leben: Kindheit in der Kinderliteratur* 57, Nr. 16 (2005): 115–130.

Gallagher, Catherine, und Thomas Walter Laqueur, Hrsg. *The Making of the Modern Body: Sexuality and Society in the Nineteenth Century*. Berkeley: University of California Press, 1987.

Gansel, Carsten. „Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung“. Herausgegeben von Horst Wenzel, Inge Stephan, Werner Röcker, und Erhard Schütz. *Zeitschrift für Germanistik* XIV, Nr. 1 (2004): 130–149.

———. „Adoleszenzkrisen und Aspekte von Störungen in der deutschen Literatur um 1900 und 2000“. In *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, herausgegeben von Carsten Gansel und Paweł Zimniak, 261–287. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter GmbH, 2011.

———. „Der Adoleszenzroman“. In *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Reiner Wild, 359–378. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2008.

———. *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999.

———. „Rhetorik der Erinnerung - Zur narrativen Inszenierung von Erinnerungen in der Kinder- und Jugendliteratur und der Allgemeinliteratur“. In *Kinder- und Jugendliteratur und Narratologie*, herausgegeben von Carsten Gansel und Hermann Korte, 11–38. Göttingen: V&R unipress, 2009.

———. „Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung - Adoleszenz und Literatur“. In *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, herausgegeben von Carsten Gansel und Paweł Zimniak, 15–48. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter GmbH, 2011.

Gansel, Carsten, und Paweł Zimniak, Hrsg. „Adoleszenz und Adoleszenzdarstellung in der Literatur - Vorbemerkungen“. In *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, 9–13. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter GmbH, 2011.

Genette, Gérard. *Die Erzählung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1994.

———. *Paratexte: Das Buch vom Beiwerk des Buches*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

Glassner, Barry. „Narrative Techniques of Fear Mongering“. *Social Research* 71, Nr. 4 (2004): 819–82.

Gremm, Anastasia. „Handling the ‘Problem Child’ - Approaches of the Fascist State in Johann Gross’s Spiegelgrund and the Modern Democratic State in Mikael Engström’s Isdraken“. *International Research in Children’s Literature* 5, Nr. 1 (2012): 22–35.

—. „Then it still feels good in my body, but it feels bad everywhere else.’ Trauma and the Failed Male Body in E.R. Frank’s ‚America‘“. In *El Cuerpo en Mente: Versiones del Ser desde el Pensamiento Contemporáneo*, herausgegeben von Mireia Calafell und Aina Pérez, 429–436. Cerdanyola del Vallès; Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Espanyola ; Editorial UOC, 2011.

Grenz, Dagmar. „Männerbilder und weibliche Adoleszenzfantasien. Sexualität, Liebe und Geschlechterbeziehungen in der deutschen Mädchenliteratur von den 1950er Jahren bis zur Gegenwart“. In *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, herausgegeben von Carsten Gansel und Paweł Zimniak, 353–382. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter GmbH, 2011.

Gurdon, Meghan Cox. „Darkness Too Visible“. *The Wall Street Journal*, 2011. <http://online.wsj.com/article/SB10001424052702303657404576357622592697038.html>

Harrison, Wendy Cealy. „The Shadow and the Substance: The Sex/Gender Debate“. In *Handbook of Gender and Women’s Studies*, herausgegeben von Kathy Davis, Mary Evans, und Judith Lorber, 35–52. London: SAGE Publications Ltd., 2006.

Hartmann, Hans-Peter. „Narzisstische Persönlichkeitsstörungen - ein Überblick“. In *Narzissmus: Grundlagen - Störungsbilder - Therapie*, herausgegeben von Otto F Kernberg und Hans-Peter Hartmann, 3–36. Stuttgart: Schattauer, 2005.

Hayles, N. Katherine. „Flesh and Metal: Reconfiguring the Mindbody in Virtual Environments“. In *Data Made Flesh: Embodying Information*, herausgegeben von Robert Mitchell und Phillip Thurtle, 229–248. New York: Routledge, 2004.

Heydebrand, Renate von, und Simone Winko. *Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik, Geschichte, Legitimation*. Paderborn: F. Schöningh, 1996.

Hilton, Mary, und Maria Nikolajeva. „Introduction: Time of Turmoil“. In *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emergent Adult*, herausgegeben von Mary Hilton und Maria Nikolajeva, 1–16. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2012.

Hofmann, Regina. *Der kindliche Ich-Erzähler in der modernen Kinderliteratur: Eine erzähltheoretische Analyse mit Blick auf aktuelle Kinderromane*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2010.

Hollander, John. „Fear Itself“. *Social Research* 71, Nr. 4 (2004): 865–886.

Hollindale, Peter. „Ideology and the Children's Book“. Zugegriffen 18. Januar 2013. [mail.scu.edu.tw/.../gchlit/Holindale-Ideology.doc](mailto:scu.edu.tw/.../gchlit/Holindale-Ideology.doc).

Hornstein, Walther, und Werner Thole. „Kindheit“. In *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, herausgegeben von Dieter Kreft und Ingrid Mielenz, 529–533. 5. Aufl. Weinheim: Juventa, 2005.

Horrell, Georgie. „Transgression and Transition“. In *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emergent Adult*, herausgegeben von Mary Hilton und Maria Nikolajeva, 47–60. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2012.

Howson, Richard. *Challenging Hegemonic Masculinity*. New York: Routledge, 2006.

Huddy, Leonie. „Fear and How It Works: Science and the Social Sciences“. *Social Research* 71, Nr. 4 (2004): 801–805.

Hunt, Peter. *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 1991.

———. „Futures for Children's Literature: Evolution or Radical Break“. *Cambridge Journal of Education* 30, Nr. 1 (2000): 100–119.

Hurrelmann, Bettina. „Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation“. In *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Günter Lange, 2:901–920. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005.

———. *Kinderliteratur und Rezeption: Beiträge der Kinderliteraturforschung zur literaturwissenschaftlichen Pragmatik*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, 1980.

———. „Stand und Aussichten der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung“. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 17, Nr. 1 (1992): 105–142.

Identitäten und Stereotype in grenzüberschreitenden Verflechtungsräumen Das Beispiel der Großregion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.

Iser, Wolfgang. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1976.

———. „Fictionalizing: The Anthropological Dimension of Literary Fictions“. *New Literary History* 21, Nr. 4 (1990): 939–955.

———. „Talk like Whales: A Reply to Stanley Fish“. *Diacritics* 11, Nr. 3 (1981): 82–87.

———. „The Interplay between Creation and Interpretation“. *New Literary History* 15, Nr. 2 (1984): 387–395.

—. „The Reality of Fiction: A Functionalist Approach to Literature“. *New Literary History* 7, Nr. 1 (1975): 7–38.

James, Kathryn. *Death, Gender and Sexuality in Contemporary Adolescent Literature*. New York: Routledge, 2009.

Josting, Petra. „Faschismus“. In *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Reiner Wild, 276–295. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, o. J.

Kajetzke, Laura. *Wissen im Diskurs: Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

King, Vera. „Aufbruch der Jugend? Adoleszenz und Ablösung im Spannungsfeld der Generationen“. In *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, herausgegeben von Carsten Gansel und Paweł Zimniak, 49–62. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter GmbH, 2011.

Klingberg, Göte. *Kinder- und Jugendliteraturforschung: Eine Einführung*. Wien: Böhlau Verlag, 1973.

Kokkola, Lydia. „Monstrous Bodies: Writing the Incestuously Abused Adolescent Body“. In *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emergent Adult*, herausgegeben von Mary Hilton und Maria Nikolajeva, 93–110. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2012.

Kruck, Marlene. *Das Schweigen durchbrechen: Sexueller Missbrauch in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. 2 Bd. Berlin: Lit Verlag, 2006.

Krusche, Dietrich. „Erinnern, Verstehen und die Rezeption kulturell distanter Texte“. In *Kulturthema Fremdheit: Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung*, herausgegeben von Alois Wierlacher, 433–451. München: Iudicium, 1993.

Kränzl-Nagel, Renate, und Johanna Mierendorff. „Kindheit im Wandel: Annäherungen an ein komplexes Phänomen“. *SWS-Rundschau* 47, Nr. 1 (2007): 3–25.

Kurbjuweit, Dirk, Gabor Steingart, und Merlind Theile. „Zeit der Exzesse“. *Der Spiegel*, 2009.

Köppe, Tilmann, und Tom Kindt. „Unreliable Narration with a Narrator and without“. *Journal of Literary Theory* 6, Nr. 1 (2011): 81–94.

Lachmann, Renate. „Cultural memory and the role of literature“. *European Review* 12, Nr. 2 (2004): 165–178.

Lavalette, Michael, und Stephen Cunningham. „The Sociology of Childhood“. In *Children, Welfare and the State*, herausgegeben von Barry Goldson, Michael Lavalette, und Jim McKechnie, 9–28. London: SAGE Publications Ltd., 2002.

Lefebvre, Benjamin. „From Bad Boy to Dead Boy: Homophobia, Adolescent Problem Fiction, and Male Bodies that Matter“. *Children's Literature Association Quarterly* 30, Nr. 3 (2005): 288–313.

Lesnik-Oberstein, Karin. „Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood?“. In *Understanding Children's Literature*, herausgegeben von Peter Hunt, 15–29. 2. Aufl. London: Routledge, 2005.

Lettner, Franz. „LUCHS Nr. 274: Unter der Eisdecke des Sees“. *Die Zeit*. 29. Oktober 2009.

Lipman-Blumen, Jean. „Toward a Homosocial Theory of Sex Roles: An Explanation of the Sex Segregation of Social Institutions“. *Signs* 1, Nr. 3 (1. April 1976): 15–31. doi:10.2307/3172990.

Lyon, John B. *Crafting Flesh, Crafting the Self: Violence and Identity in Early Nineteenth-Century German Literature*. Lewisburg, PA: Bucknell University Press, 2006.

Mallan, Kerry. *Gender Dilemmas in Children's Fiction*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

———. „Picturing the Male: Representations of Masculinity in Picture Books“. In *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, herausgegeben von John Stephens, 15–37. New York: Routledge, 2002.

Marder, Elissa. „Trauma and Literary Studies: Some Enabling Questions“. *Reading On: A Journal of Theory and Criticism* 1, Nr. 1. Zugegriffen 1. Februar 2013. <http://readingon.library.emory.edu/issue1/articles/Marder/RO%20-%202006%20-%20Marder.pdf>.

McCallum, Robyn. *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*. New York: Garland Publishing, 1999.

Menzel, Hilde Elisabeth, o. J.

Metcalf, Eva-Maria. „The Changing Status of Children and Children's Literature“. In *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, herausgegeben von Peter Hunt, 1:211–219. New York: Routledge, 2006.

Meuser, Michael. „Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit.“ *Schriften des Essener Kollegs für Genderforschung* 1, Nr. 2 (2001): 5–32.

Mitchell, W.J.T. „Spatial Form in Literature: Toward a General Theory“. *Critical Inquiry* 6, Nr. 3 (Spring 1980): 539–567.

Modleski, Tania. *Loving with a Vengeance: Mass-Produced Fantasies for Women*. New York: Routledge, 2008.

Mustroph, Tom. *Lektüren: Von der Autorintention hin zur freien Semiose*. Marburg: Tectum Verlag, 2000.

Muuss, Rolf Eduard Helmut. *Theories of Adolescence*. 6. Aufl. New York: McGraw-Hill, 1996.

„Narzissmus“. *Psychiatrie, Klinische Psychologie, Psychotherapie*. De Gruyter. Zugegriffen 20. Februar 2013.
<http://www.degruyter.com/view/ppp/12833236?pi=0&moduleId=pschy&dbJumpTo=narzissmus>.

Neale, Steve. „Prologue: Masculinity as Spectacle - Reflections on men and mainstream cinema.“ In *Screening the Male: Exploring Masculinities in Hollywood Cinema*, herausgegeben von Steven Cohan und Ina Rae Hark, 9–20. London ; New York: Routledge, 1993.

Nel, Philip. „Why Meghan Can’t Read“. *Nine Kinds of Pie: Philip Nel’s Blog*. Zugegriffen 7. Juni 2011. <http://www.philnel.com/2011/06/05/cantread/>.

Nell, Werner. „Junge Krieger‘ Adoleszenz und Gewalt in literarischen Texten fortgeschrittener Industriegesellschaften“. In *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, herausgegeben von Carsten Gansel und Paweł Zimniak, 577–594. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter GmbH, 2011.

Newmark, Kevin. „Traumatic Poetry: Charles Baudelaire and the Shock of Laughter“. In *Trauma: Explorations in Memory*, herausgegeben von Cathy Caruth, 236–255. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1995.

Nikolajeva, Maria. *Aesthetic Approaches to Children’s Literature: An Introduction*. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2005.

———. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York: Routledge, 2010.

———. „The Changing Aesthetics of Character in Children’s Fiction“. *Style* 35, Nr. 3 (2001): 430–453.

———. *The Rhetoric of Character in Children’s Literature*. Lanham: Scarecrow Press, 2002.

Nodelman, Perry. „Interpretation and the Apparent Sameness of Children’s Novels“. In *Children’s Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, herausgegeben von Peter Hunt, 1:98–113. New York: Routledge, 2006.

———. „Making Boys Appear: The Masculinity of Children’s Fiction“. In *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children’s Literature and Film*, 1–14. New York: Routledge, 2002.

———. „Signs of Confusion“. *Children’s Literature Association Quarterly* 11, Nr. 4 (1986): 162–164.

—. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2008.

Nord, Christiane. „Alice im Niemandsland. Die Bedeutung von Kultursignalen für die Wirkung von literarischen Übersetzungen“. In *Traducere Navem: Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*, herausgegeben von Justa Holz-Mänttari, Katharina Reiß, und Christiane Nord, 395–416. Tampere: Department of Translation Studies, University of Tampere, 1993.

O'Sullivan, Emer. „Gibt es eine Weltliteratur für Kinder? Internationalität der Kinder- und Jugendliteratur zwischen Mythos und Realität“. In *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1996/97*, herausgegeben von Ulrich Nassen, Karin Richter, Rüdiger Steinlein, und Hans-Heino Ewers. Stuttgart: J.B. Metzler, 1997.

—. „Internationalität der Kinder- und Jugendliteratur: Zwischen Mythos und Realität“. *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1996/97 1997* (o. J.): 86–104.

—. *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter GmbH, 2000.

Pauer, Nina. „Die Schmerzensmänner“. *Die Zeit*, 05. 2012, 2. Auflage. <http://www.zeit.de/2012/02/Maenner>.

Pearce, Lynne. „Popular Romance and its Readers“. In *A Companion to Romance*, herausgegeben von Corinne Saunders, 521–538. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. Zugriffen 26. Februar 2013. <http://doi.wiley.com/10.1002/9780470999172.ch31>.

Pech, Klaus-Ulrich. „Vom Biedermeier zum Realismus“. In *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Reiner Wild, 131–170. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2008.

Pennell, Beverley. „Redeeming Masculinity at the End of the Second Millenium: Narrative Reconfigurations of Masculinity in Children's Fiction.“ In *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, 55–77. New York: Routledge, 2002.

Petersen, Jürgen H. *Erzählsysteme: eine Poetik epischer Texte*. Metzler Studienausgabe. Stuttgart: J.B. Metzler, 1993.

Pfister, Manfred. *Das Drama: Theorie und Analyse*. 11. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag, 2011.

Pohlmann, Sanna. *Phantastisches und Phantastik in der Literatur: Zu phantastischen Kinderromanen von Astrid Lindgren*. Wetztenberg: Johannes Herrmann J&J-Verlag, 2004.

Radway, Janice A. *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1991.

Reynolds, Kimberley. „Come Lads and Ladettes: Gendering Bodies and Gendering Behaviors“. In *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, herausgegeben von John Stephens, 96–115. New York: Routledge, 2002.

———. *Radical children's literature: future visions and aesthetic transformations in juvenile fiction*. Basingstoke ; New York: Palgrave Macmillan, 2007.

Romøren, Rolf, und John Stephens. „Representing Masculinities in Norwegian and Australian Young Adult Fiction: A Comparative Study“. In *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, herausgegeben von John Stephens, 216–233. New York: Routledge, 2002.

Ross, Catherine Sheldrick. „Young Adult Realism: Conventions, Narrators, and Readers“. *The Library Quarterly* 55, Nr. 2 (1985): 174–191.

Rowley, Hazel, und Elizabeth Grosz. „Psychoanalysis and Feminism“. In *Feminist Knowledge: Critique and Construct*, herausgegeben von Sneja Marina Gunew, 175–204. London: Routledge, 2012.

Rösing, Lilian Munk. *At læse barnet: Litteratur og psykoanalyse*. Kopenhagen: Samlerens Forlag, 2001.

Salih, Sara, und Judith Butler, Hrsg. *The Judith Butler Reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2003.

Sarland, Charles. „The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children's Literature“. In *Understanding Children's Literature*, herausgegeben von Peter Hunt, 39–55. 2. Aufl. London: Routledge, 2005.

Saunders, Corinne J. *A Companion to Romance from Classical to Contemporary*. Malden, MA: Blackwell, 2004.

Scheiner, Peter. „Realistische Kinder- und Jugendliteratur“. In *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Günter Lange, 1:158–186. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005.

Scheunemann, Beate. *Erziehungsmittel Kinderbuch: Zur Geschichte der Ideologievermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Basis Verlag, 1978.

Schmid, Wolf. *Elemente der Narratologie*. 2. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2008.

Sedgwick, Eve Kosofsky. *Epistemology of the Closet*. Berkeley, CA: University of California Press, 2008.

- Seibert, Ernst. *Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2008.
- Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*. Athens, GA: University of Georgia Press, 1986.
- Silverman, Kaja. *Male Subjectivity at the Margins*. New York: Routledge, 1992.
- Sofsky, Wolfgang. *Traktat über die Gewalt*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1996.
- Sorsoli, Lynn, Maryam Kia-Keating, und Frances K. Grossman. „I Keep That Hush-Hush': Male Survivors of Sexual Abuse and the Challenges of Disclosure". *Journal of Counseling Psychology* 55, Nr. 3 (2008): 333–345.
- Spinner, Kaspar H. „Die Dialektik des Pädagogischen in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur“. In *Erfahrungen mit Phantasie*, herausgegeben von Bernhard Rank, 14–24. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1994.
- Stallybrass, Peter, und Allon White. *The Politics and Poetics of Transgression*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1986.
- Steffens, Wilhelm. „Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur“. In *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Günter Lange, 2:844–861. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005.
- Stephens, John. „A Page Just Waiting to Be Written On': Masculinity Schemata and the Dynamics of Subjective Agency in Junior Fiction“. In *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, herausgegeben von John Stephens, 38–54. New York: Routledge, 2002.
- . „Children's Literature, Text and Theory: What are we interested in now?" *Papers: Explorations into Children's Literature* 10, Nr. 2 (2000): 12–20.
- . *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman, 1992.
- . „Preface“. In *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, herausgegeben von John Stephens, ix–xiv. New York: Routledge, 2002.
- Strasen, Sven. *Rezeptionstheorien: Literatur, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2008.
- Strobel, Heide. „Über die Liebe eines Staates zu seinen Kindern. Kindheitsbilder in der Kinderliteratur der DDR“. Herausgegeben von Gudrun Stenzel und Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien. *Kinder lesen – Kinder leben: Kindheit in der Kinderliteratur*. 57, Nr. 16 (2005): 86–102.

Tabbert, Reinbert. „Phantastische Kinder- und Jugendliteratur“. In *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Günter Lange, 1:187–200. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005.

Tilghman, Natalie Haney. „Finding a Voice: First-Person Narration in Young Adult Literature and Coming-of-Age Adult Fiction“. *TriQuarterly: A Journal of Writing, Art, and Cultural Inquiry from Northwestern University*, 27. November 2011. <http://triquarterly.org/views/finding-voice-first-person-narration-young-adult-literature-and-coming-age-adult-fiction>.

Tobin, Robert. „Masochism and Identity“. In *One Hundred Years of Masochism: Literary Texts, Social and Cultural Contexts*, herausgegeben von Michael C. Finke und Carl Niekerk, 33–52. Amsterdam: Rodopi, 2000.

Trapp, Wilhelm. „LUCHS Nr. 267: Tage voller Sehnsucht“. *Die Zeit*. 14. Mai 2009.

Trites, Roberta Seelinger. *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City: University of Iowa Press, 2000.

Tudor, Andrew. „A (macro) sociology of fear?“ *The Sociological Review* (2003): 238–256.

Veeser, Harold Aram, Hrsg. *The Stanley Fish Reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 1999.

Wall, Barbara. „Problems of Audience“. In *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, herausgegeben von Peter Hunt, 1:375–389. New York: Routledge, 2006.

Walsh, Sue. „Irony? - But Children Don't Get It, Do They?“ The Idea of Appropriate Language in Narratives for Children“. *Children's Literature Association Quarterly* 28, Nr. 1 (2003): 26–36.

Whitley, David. „Adolescence and the Natural World in Young Adult Fiction“. In *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emergent Adult*, herausgegeben von Mary Hilton und Maria Nikolajeva, 17–32. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2012.

Wild, Reiner. „Aufklärung“. In *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Reiner Wild, 43–95. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2008.

Wilkending, Gisela. „Vom letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg“. In *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, herausgegeben von Reiner Wild, 171–240. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2008.

Zeiber, Helga. „Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel der räumlichen Lebensbedingungen seit 1945“. In *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*, herausgegeben von Ulf Preuss-Lausitz und Deutsche Gesellschaft für

Soziologie. Arbeitsgruppe Wandel der Sozialisationsbedingungen seit dem Zweiten Weltkrieg, 176–193. 4. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1995.

———. „Kindheitsräume: Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit“. In *Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*, herausgegeben von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim, 353–375. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

———. „Zum Wandel des Bildes vom Kind in den Sozialwissenschaften“. Herausgegeben von Gudrun Stenzel und Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien. *Kinder lesen – Kinder leben: Kindheit in der Kinderliteratur*. 57, Nr. 16 (2005): 23–35.